SCHULGLIEDERUNG NACH DEM ARBEITSTEMPO

VON DR. EYMER



LANGENSALZA
HERMANN BEYER & SÖHNE (BEYER & MANN)



Pädagogisches Magazin. Heft 1294.

Philosophische und pädagogische Arbeiten
herausgegeben
von
Erich Becher † und Aloys Fischer,
ord. Professoren an der Universität München.
Reihe IV. Pädagogik. Heft 10.

Philosophische und pädagogische Arbeiten.

Herausgegeben

von

Erich Becher † und Aloys Fischer,

ord. Professoren an der Universität München.

Reihe IV. Pädagogik.

Heft 10.

Schulgliederung nach dem Arbeitstempo.

Ein Schulversuch

von

Dr. Eymer.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

1930

Schulgliederung nach dem Arbeitstempo.

Ein Schulversuch

von

Dr. Eymer,
Gardelegen

unter Mitwirkung von

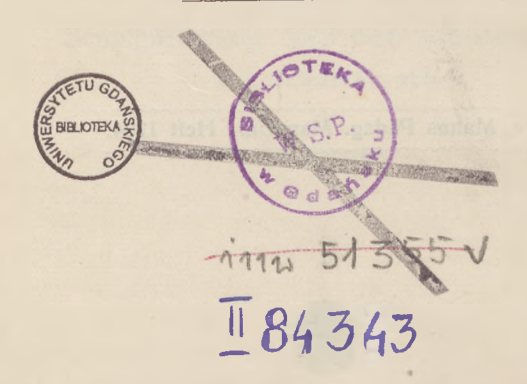
Hauptlehrer **Otto Keffert,** Schadeleben.

Fr. Manns Pädag. Magazin. Heft 1294.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
1930







Der Hamburger Rektor *Witthöft* hat in einer Statistik der Hamburger Schulverhältnisse nachgewiesen, daß von allen in die Grundschule eingeschulten Kindern nur rund 50 % das Ziel der Schule erreichen. Da andere Beobachtungen mir nicht bekannt waren, habe ich in der Stadtschule in Gardelegen auch Erhebungen anstellen lassen, die das gleiche Ergebnis zeigen. Es ist nicht anzunehmen, daß in anderen Schulen wesentlich andere Ergebnisse erzielt werden. Auffallend ist, daß diese Ergebnisse in hochentwickelten Schulformen auftreten, in denen nach modernen Grundsätzen, insbesondere denen der Arbeitschule, unterrichtet wird. Es scheint also, daß auch der Arbeitsunterricht keine entscheidende Änderung in den Ergebnissen unserer Schularbeit hat herbeiführen können.

Wer beobachtet hat, wie die Urwüchsigkeit der Schulkinder im Handeln und Denken sich löst, sobald die Schulpforte sich mittags hinter ihnen geschlossen hat, kann den Gedanken nicht los werden, daß die beste Kraftentfaltung vieler Kinder auch heute noch abseits von dem normalen Schulgang vor sich geht. Selbst *Scheibner*, der maßgebende Vertreter des Arbeitsschulgedankens, gibt in seinem Buch »Zwanzig Jahre Arbeitsunterricht« (S. 137) zu, daß auch in der Arbeitsschule Enttäuschungen erlebt werden (Beobachtungen an Schülerinnen auf dem Schulwege).

Die moderne Pädagogik legt großen Wert auf die Erkennung der vorhandenen, seelischen Anlagen, denen sie die Fähigkeit zuschreibt, sich selbst frei zu entwickeln, sofern man ihnen nur behilflich ist und Wider-

stände aus dem Wege räumt. Dazu ist es nötig, zu wissen, welche ureigenen persönlichen Kräfte vorhanden, und welches die wesentlichen individuellen Entwicklungswiderstände sind. Es ist ein unverkennbarer Fortschritt neuerer psychologischer Forschungen, daß man den individuellen Trieben nachging und ihren Anteil an der geistigen und Willensschulung der Zöglinge festzustellen versuchte. — Hier liegt für den praktischen Pädagogen noch so viel unbeackertes Gebiet, auf dem nicht einmal die ersten Schritte zur Kultivierung gemacht sind. — Man bemüht sich auch heutigentags immer wieder um die Feststellung der verschiedenen Begabungsformen der Schulkinder und ist sich nicht klar darüber, daß sie für praktische Schulzwecke eine nur sehr bedingte Bedeutung haben. Denn in Wirklichkeit verfällt man immer wieder in den Fehler, Begabung mit Leistung zu verwechseln und an Begabungsdifferenzen vorüberzugehen, die infolge gleicher Leistungen nicht erkennbar sind. Auch beschränkt man die Begabung gewöhnlich auf die formale Intelligenz. — Bei dieser fehlerhaften Auffassung vom Kinde bleibt es nicht aus, daß die vorhandenen kindlichen Kräfte nicht in einer Weise erfaßt und entwickelt werden, wie es aus Erziehungsgründen erwünscht ist. — Es ist vergeblich, die Unzahl von unter- und überpersönlichen Hemmungen des Einzelkindes aufzuspüren, um ihnen einzeln entgegenzuwirken. Andererseits gibt es schwerwiegende dispositionelle Unterschiede, die trotz Unterrichts sich nicht aus dem Wege räumen lassen, und deren Nichtbeachtung sowohl für den einzelnen, wie für die Gesamtheit der Klasse, von dauerndem Schaden sein kann.

Die bisherigen Versuche der Trennung der Schulkinder in Normalklassen und Sonderklassen haben nirgends restlos befriedigt. Es geht nicht so einfach, daß man Kinder, die den Anforderungen der Hauptklasse nicht genügen, der Sonderklasse zuweist. Sehr interessant ist die Feststellung von *Felix Schlotte* in der Wissensch. Beilage der

Leipziger Lehrerzeitung, Nr. 55 (Zur Psychologie des Sonderkläßlers), daß in Leipzig die Sonderklassen nach dem Ende der Schulzeit zu häufiger werden. Als Grund gibt er an, daß neue Schädigungen durch Krankheit wirksam werden, zweitens, daß das Zurückbleiben einzelner immer auffälliger wird, so daß ein Verbleiben in der Hauptklasse unmöglich ist.

Auch diese Erfahrung beweist ganz deutlich, daß die letzten Gründe des Zurückbleibens nicht rechtzeitig genug erkannt sind, und daß offenbar nicht bekämpfbare Wesensformen der kindlichen Individuen übersehen wurden, die sich im Laufe der Schulzeit immer mehr von dem normalen Schülertyp entfernten. Daraus ergibt sich unzweideutig die Forderung, solche typischen Wesensformen, die der normalen Schulbeeinflussung widerstreben, aufzusuchen.

W. Stern, *Lippmann* und *Bogen* (Untersuchungen über praktische Intelligenz), *W. Peters* und die eigentlichen Vertreter der Charakterkunde suchen einen neuen Kern der individuellen Begabung in der zielgerichteten, dynamisch abgestimmten Triebrichtung, wie sie bei Betrachtung des Verhaltens unmittelbar in Erscheinung tritt.

Ein ziemlich objektiver Gradmesser für die Höhe einer Schule ist stets die Intelligenz der Kinder gewesen und bleibt es auch heute noch. Von dem Standpunkte, der einzelne psychische Seiten des Kindes wie Gedächtnis und Auffassungskraft besonders pflegte, bis zu der Sternschen Auffassung der Intelligenz ist ein weiter Weg. Aber darüber sind sich wohl die maßgebenden Kreise einig, daß die Fehlschläge unserer Schularbeit zum großen Teil auf einer veralteten Auffassung der Intelligenzbildung beruhen. Es wurde leider eine gewisse Schulintelligenz gepflegt und dadurch der Raum versperrt für Intelligenzformen, wie sie das praktische Leben in ausschlaggebender Weise benötigt.

Stern definiert: Intelligenz ist die Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf den Forderungscharakter neuer Situationen einzustellen.

Diese Forderung ist so allgemein, daß sowohl die praktische Intelligenz des Alltags wie des Geisteslebens davon erfaßt wird. Man erkennt sofort, daß diese Intelligenz nicht theoretisch isoliert dasteht, sondern eine Gebundenheit der verschiedensten Formen und Anlagen in sich schließt. Die Neuartigkeit und Ergiebigkeit des Begriffes wird besonders klar durch die Gegenüberstellung mit der gnostischen Intelligenz, von der sie sich dadurch unterscheidet, daß sie konkret und flüssig ist, sich in jedem Augenblick umstellt, wenn es nötig ist, und sich nicht in allgemeinen Regeln erschöpft. Sie beschränkt sich nicht auf die einzelnen Denktätigkeiten, sondern bezieht sich allgemeiner auf eine Disposition, d. h. eine dauernde Fähigkeit und Strebigkeit, Denktätigkeiten zu vollziehen.

Wenn im folgenden die kindliche Disposition in ihren pädagogischen Auswirkungen genauer untersucht wird, so folge ich einem Gedankengang von *Aloys Fischer*[1]), der in anerkennenswerter Deutlichkeit auf die Bedeutung hingewiesen hat, die den Dispositionen allgemein für Erziehungszwecke zukommt.

Ein Sonderfall der praktischen Intelligenz, der des intelligenten Handelns, ist von *Lippmann* und *Bogen* untersucht, deren Beobachtungen an Schulkindern besonders interessant sind. Sie machen die Feststellung, daß intelligentes physisches Handeln und gnostische Intelligenz individuell verschieden sein können. Es kann also unter Umständen ein Hilfsschüler mit mangelhafter theoretischer Intelligenz für physisches Handeln normal disponiert sein. Wir stellen also fest, daß es hiernach ein Mangel der Disposition, nicht der Übung ist, wenn viele Menschen als unpraktisch anzusprechen sind. Ebenso ist der verschiedene Grad der Allgemeinintelligenz nicht zu trennen von der Eigenart der angeborenen Disposition,

---

[1]) *Aloys Fischer*, Das Unbewußte in der Erziehung. Zeitschr. f. pädagogische Psychologie 1929, Nr. 1.

womit die später erworbenen Dispositionen in ihrer Bedeutung nicht verkannt werden sollen.

Peters steht auf ähnlichem Standpunkte, wenn er behauptet, daß die Psychologie des Handelns über den Bereich der Bewußtseinsvorgänge hinaus geht und sich immer mit dem dispositionellen Seelenleben befassen muß.

So ist die überragende Rolle der Disposition für die gesamte geistige Entwicklung nachgewiesen.

Einem aufmerksamen Lehrer entgehen nicht die Unterschiede der einzelnen Kinder, die durch ihre Anlagen gebunden nur das entwickeln können, was ihnen als Erbgut mitgegeben ist. Andererseits bleibt immer die Frage offen, ob alle vorhandenen Anlagen von uns gesichtet werden können. Nur dem Lehrer, der sich, einerlei wie, Kenntnis von diesen Anlagen verschafft, ist eine ergiebige Förderung des Kindes möglich. So bleibt es Aufgabe jedes Bildungszieles, vorerst den in den Dispositionen gegebenen, personalen Komplex des Kindes kennen zu lernen, ehe an eine Beeinflussung durch von außen kommende Wertfaktoren gedacht werden kann.

Wir begegnen uns hier mit der modernen Forderung der Charakterkunde, den letzten Regungen der kindlichen Seele nachzuspüren, deren Kenntnis oft überraschende Forderungen an unser pädagogisches Tun stellen.

In weiten Kreisen ist man mit *Stern* darüber einig, daß weder die Anlagen noch äußere Kulturwerte für die geistige Entwicklung allein maßgebend sein können, es vielmehr einer Konvergenz beider bedarf. Die reine Anlagentheorie, wie die reine Milieutheorie haben, wie die Geschichte der Pädagogik zeigt, zu allen Zeiten ihre Vertretung gefunden und werden trotz ihrer Einseitigkeit infolge ihrer größeren Einfachheit immer wieder Vertreter finden. Auch heute begegnet man in dem handwerksmäßigen Unterricht noch oft der Auffassung *Lockes* von der Seele als einer unbeschriebenen Tafel, in die man das landläufige Wissen hineinritzt. Auf der anderen Seite hat das Schlag-

wort: »Vom Kinde aus« noch größeres Unheil angerichtet, indem von ihren Vertretern einmal der Wert der geistigen Sinngefüge unterschätzt, andererseits der tiefe Sinn der kindlichen Persönlichkeit auch nicht annähernd erkannt wurde.

Kürzlich hat *Tumlirz* den weitreichenden Begriff der Anlage nach seinen verschiedenen Seiten abgesteckt und auf sechs Merkmale zurückgeführt: 1. Das Angeborensein, 2. die verhältnismäßige Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit, 3. die Zielstrebigkeit, 4. die Auslösungsbedürftigkeit durch äußere und innere Reize, 5. die Ergänzungsbedürftigkeit durch die Außenwelt, 6. die selbsttätige Beteiligung des Ichs bei der Entfaltung (Einführung in die Jugendkunde, II. Teil, S. 35). Schon die Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit der Anlagen wie die Ergänzungsbedürftigkeit durch die Außenwelt lassen die zügellose Entwicklung vom Kinde aus bedenklich erscheinen.

Der Einfluß, der von der Umwelt des Kindes auf sein geistiges Wachstum ausgeübt wird, wird in der modernen Jugendkunde sehr hoch eingeschätzt. Ein ungünstiger Lebenskreis ist in der Lage vorhandenen Anlagen die Lebensbedingungen zu entziehen, so daß sie überhaupt nicht in Erscheinung treten. Wir glauben, daß in unserem heutigen Klassenunterricht auf diese Tatsache viel zu wenig Rücksicht genommen, und dadurch der Unterrichts- und Erziehungserfolg in wesentlichem Umfange beeinträchtigt wird. Wir müssen in der Schule Lebens- und Arbeitsbedingungen schaffen, die eine möglichst ungehemmte Entfaltung der vorhandenen Anlagen gestatten. Diese Lebensbedingungen, die die Voraussetzung für die Entwicklung der normalen geistigen Struktur eines Menschen bilden, müssen nach zwei Richtungen hin abgesteckt sein: Einmal muß der Ausblick in eine möglichst vielseitige, für eine Konvergenz geeignete Umwelt vorhanden sein, zum anderen müssen Störungen aus dem Wege geräumt werden, die der individuellen Ent-

wicklung hemmend entgegen stehen. Gleiche Anlagen können sich unter Umständen durchaus verschieden entwickeln. Das Milieu ist hierbei von so großem Einfluß, daß sowohl nach der guten wie nach der schlechten Seite hin die Entfaltung vor sich gehen kann.

Der umgekehrte Fall ist nicht weniger lehrreich und für die Alltagsarbeit sogar ergiebiger: gleiche Leistungen brauchen nicht auf gleiche Anlagen zurückzugehen. In der normalen Schule suchen wir bestimmte, lehrplanmäßig vorgeschriebene Ziele für alle zu erreichen. Wir erziehen in gleicher Weise sämtliche Kinder dazu unter Aufbietung aller vorhandenen Kräfte und Mittel. Dabei werden wir uns gar nicht bewußt, wenigstens in den meisten Fällen, wie verschieden die Aufwendungen der Einzelnen zur Lösung der Aufgabe sind, je nachdem sie innerhalb oder außerhalb der eigenen Richtungstendenz liegt. Die natürliche Folge ist ein Überanstrengen und Abfallen Einzelner, für das der Lehrer oft mangelnde Aufmerksamkeit oder mangelnden Fleiß als Grund ansieht, während vielleicht umgekehrt oft ein Übermaß von Aufmerksamkeit und Fleiß hier vorhanden war, ohne daß ein äußerer Erfolg sichtbar wurde.

Ebenso groß und häufig wie der Fehler war, Leistungen und Anlagen gleich zu setzen, ist der pädagogische Mißgriff, Schulleistungen auf einzelnen, einseitigen Anlagen aufbauen zu wollen. Heutzutage scheint sich in den Ansichten der führenden Psychologen eine Übereinstimmung nach der Richtung herauszubilden, daß nur in ihrer Ganzheit sich die Persönlichkeit erfassen läßt.

Als erste pädagogische Aufgabe ergibt sich also die Forderung einer Untersuchung der gesamten kindlichen Disposition, nicht nur einzelner hervortretender Züge. Für jeden Charakter kennzeichnend ist sein persönliches Streben, dessen Wesenskern wiederum eine eindeutige Richtungsbestimmtheit ist. Diesem Streben ist eine ausschlaggebende pädagogische Bedeutung beizulegen.

Mit solch einer grundsätzlichen Stellungnahme ist die

Ansicht natürlich unvereinbar, als ob ein Vorwärtsschreiten im Unterricht nur von einer geeigneten Stoffauswahl abhinge, und jedes Kind sich unter dem Einfluß wertvoller Milieubedingungen voll entwickeln müsse.

Demgegenüber vertreten wir den Standpunkt, daß ohne Berücksichtigung der personalen Richtungsbestimmtheit kein Unterricht in der Lage ist, die letzten und wirksamsten Kräfte im Kinde zu entwickeln.

Das innere, gerichte Drängen löst sich freilich erst in Tätigkeit aus, wenn die Anlagekomponente durch geeignete Milieueinwirkungen hinreichend stark geworden ist. Es müssen sozusagen erst genügende Energien aufgespeichert werden, bis ein Aktivwerden möglich ist. *Peters* hat mit Recht darauf hingewiesen, deß der Akt des Aktivwerdens noch ein Sonderakt ist, der einer besonderen Auslösung bedarf. (Die Vererbung geistiger Eigenschaften, Jena 25.) So eng die beiden Reize, der Leistungsreiz und Auslösungsreiz, auch zusammenhängen, so sind sie keineswegs deckbar. Ich stelle mir einen Lehrer vor, der in jeder Weise auf den kindlichen Anlagen seiner Schüler aufzubauen die Vorbedingungen besitzt; er kennt genau seine Schüler. Trotzdem ist er sich oft bewußt, nicht den Weg zu seinen Schülern gefunden zu haben; es bleibt kalt und leer zwischen ihm und den Kindern.

Unsere alte Psychologie konnte diesen Mangel nicht erklären. Es bedurfte erst der vollständigeren, allseitigeren Betrachtungsweise der Charakterkunde, um zu erkennen, daß in dem Mangel an Stimmung etwas Ursprüngliches liegt, das zwischen Schüler und Lehrer eine Lücke auszufüllen hatte.

Etwas ähnliches haben wir bei der Einwirkung eines Redners auf seine Zuhörer. Wenn es auch manchem Redner gelingt, ruhig und sachlich auf Tatsachenmaterial aufbauend seine Zuhörer zu veranlassen, seinen Gedankengängen zu folgen, so versetzt er sie doch erst unter gewissen, anderen Voraussetzungen in Begeisterung. Nur

in solchen Fällen ist der Auslösungsreiz so stark gewesen, daß es zu einer wirklichen Aktivierung der Hörer gekommen ist. Es sind direkte Feiertagsstunden, die so einem Redner oder Lehrer beschieden sind, in denen er sich völlig eins fühlt mit der Persönlichkeit seiner Zuhörer.

Die Auslösungsreize sind an psychische Anlagen gebunden und infolgedessen individuell verschieden. Es darf deshalb nicht wundernehmen, daß es auch erfahrenen Pädagogen manchmal nicht gelingen will, durch noch so kindertümliche Art und didaktisch einwandfreie Methoden diesem oder jenem Kinde den Mund zu öffnen. Bisher war es in der normalen Schule ausgeschlossen, daß solche Kinder ihr normales Ziel erreichten.

Der einzig wahre Grund liegt unseres Erachtens nur darin, daß wir zu wenig individuell in unserm Klassenunterricht verfahren, auch nicht verfahren können. Wir bleiben immer bei halben Maßnahmen stehen, statt das Übel an der Wurzel zu fassen. Bei der Vielheit und Verschiedenheit der kindlichen Charaktere einer Klasse ist es selbstverständlich, daß der Lehrer dieses oder jenes Kind nie erfassen wird; er wird vielleicht denjenigen am leichtesten gerecht, deren Charakter seinem eigenen verwandt oder nahestehend ist. Es zeigen sich dabei Übergänge von einem wahren Verstehen über ein teilweises bis zu einem völligen Nichtverstehen. Sogenannte schwierige Charaktere fühlen sich durch dauerndes Beiseitestehen mit der Zeit so getroffen, daß auch noch so gutgemeintes Bemühen um sie zur Fruchtlosigkeit gestempelt wird, und sich nun eine innere Auflehnung gegen den Lehrer herausbildet.

Die Unterschiede der individuellen Formen stammen zum Teil aus den Unterschieden regionaler Art, dem Beruf der Eltern oder deren Stellungen, wie der allgemeinen und besonderen Kulturhöhe des Milieus, sie sind teils angeboren, teils anerzogen. Selbst innerhalb einer Familie haben die einzelnen Kinder ihre persönliche Note, durch die sie sich von Bruder und Schwester unterscheiden.

Ebenso wie der Auslösungsreiz ist auch der Leistungsreiz an die Anlagen des Kindes gebunden. In diesem Sinne faßt *E. Stern* den allgemein anerkannten Standpunkt zusammen, wenn er der Erziehung die Aufgabe zuweist, das Zentrum jedes Kindes anzugreifen, von ihm auszugehen, den Versuch zu machen, sich ganz den im Individuum selbst angelegten Möglichkeiten anzupassen, sie zu entwickeln und zu entfalten. Ob die Anlagen sich aber entwickeln, und wie sie sich entwickeln, hängt davon ab, unter welchen Bedingungen im weitesten Sinne das Individuum lebt. (Zeitschrift: Verstehen und Bilden, S. 260, 1927.)

Wenn auch die Tatsache unbestreitbar ist, daß infolge der Ubiquität der Milieufaktoren allerwärts Raum für die Entwicklung der Anlagen ist, so ist es doch Aufgabe einer bewußten Erziehung, die große Bedeutung der individuellen Anlagenentwicklung nicht außerhalb ihrer erziehlichen Maßnahmen zu lassen. So unbestreitbar diese Notwendigkeit ist, so schwierig ist die Durchführung dieses Grundsatzes. Hier schieben sich die großen Schwierigkeiten ein, die bisher noch der Erkennung und Umgrenzung der individuellen Persönlichkeit entgegenstehen. Keine der vorhandenen Psychologien ist zurzeit imstande, uns eine befriedigende Antwort auf die Frage nach dem Gesamtbild der Persönlichkeit zu geben. Für unseren engeren pädagogischen Zweck scheiden von vornherein alle systematischen Versuche aus, die darauf ausgehen, Einzeltypen zu kennzeichnen, die in der Herausarbeitung charakteristischer, reiner Formen uns kein Bild von den wirklichen Menschen geben. Wir sind vielmehr für unsere Schularbeit gezwungen, immer wieder nach neuen Beurteilungsmöglichkeiten zu suchen (Autenrieth. Zeitschrift f. päd. Psychologie, S. 67, 1927).

Es kann gar keinem Zweifel unterliegen, daß für unseren Zweck nur die Lebenswerte in Frage kommen, und es sich nicht um besondere Schul-, auch nicht Berufswerte handelt.

Spranger weist in seiner Psychologie des Jugendalters darauf hin, daß die entscheidenden Entwicklungsmomente des Individuums darin bestehen, daß ihm dieser oder jener Gehalt des umgebenden geistigen Sinngefüges zum Erlebnis wird. »Erlebnis im Entwicklungsalter ist also alles das, was erschüttert oder Sicherheit gibt, was energisch genug in den ganzen Lebensweg eingreift, um die persönliche Wertstruktur zu bilden. Der Grad dieser Erlebnisfähigkeit ist der Grad der persönlichen Plastizität, die Stellen dieser Erregbarkeit sind die Stellen, an denen die Hebel des fremden Bildungswillens ansetzen müssen.«

Hier berühren sich offenbar Plastizität und Anlage wie wir es bezeichnet haben. *Spranger* spricht damit aus, daß das Erlebnis durch die kindlichen Anlagen bedingt ist. Es ist ein Verlust, daß er den einmal aufgenommenen Gedanken nicht weiter verfolgt und zeigt, wie aus der Konvergenz von Anlage und fremden Bildungswillen im Einzelfalle das Erlebnis entsteht. Es ist offenbar eine der schwierigsten Aufgaben, die Stellen der Erregbarkeit der persönlichen Plastizität nach ihren Einwirkungsmöglichkeiten zu untersuchen.

Man kommt in Verfolg dieses *Spranger*schen Gedankens zu der unabweisbaren Forderung, individualpsychologische Kleinarbeit zu leisten, die den Unterbau für das Verständnis der Einzelerlebnisse schafft. Die Plastizität in ihrer Auswirkungsmöglichkeit auf die Entwicklung des Einzelkindes zu untersuchen, ist also auch eine Folgerung geisteswissenschaftlichen Denkens.

Das Ergebnis aller vorausgehenden Überlegungen drängt sich immer mehr zu der Überzeugung zusammen, daß alle Bildungsarbeit ihren Ausgangspunkt von der Ergänzungsbedürftigkeit der Anlagen her nehmen muß. *Tumlirz* faßt die hier regelmäßig einsetzenden Schwierigkeiten zusammen, wenn er ausführt: Allerdings ist die Forderung, der Lehrer und Erzieher müsse von den Anlagen ausgehen, müsse die Wege und Ziele seiner Tätig-

keit mit den durch die Anlage bedingten und erreichbaren Möglichkeiten in Einklang bringen, die Erziehung müsse also vom Standpunkte der Art und Stärke der vorhandenen Anlagen natur- und zielgemäß sein, leichter erhoben als erfüllt (Jugendkunde, S. 42). Er zweifelt stark daran und weist auf die praktische Unmöglichkeit hin, daß ein Lehrer mit 30—40 Schulkindern in der Klasse Zeit und Muße fände, derartige Untersuchungen anzustellen. Wenn er trotzdem an späterer Stelle einige Prüfungsmöglichkeiten angibt, so gibt er selbst zu, daß es sich hierbei durchaus nicht um sichere Anzeigen handelt. Für allgemeine Untersuchungszwecke sind auch die *Tumlirz*schen Merkmale nicht zu gebrauchen.

Aloys Fischer analysiert den pädagogischen Akt in der schon früher genannten Abhandlung in folgender Weise: »er setzt Dispositionen als seinen Anknüpfungs- bezw. Angriffspunkt voraus, er zielt ab auf Dispositionen als sein Resultat und seine Wirkung«.

Es bedarf erst einer gewissen Zeit, bis ein Lehrer in einer neuen Klasse fähig wird, sich in ihren Geist hinein zu denken und zum Erfolg führende Auslösungsreize herzustellen. Wir haben bei Versetzungen von Lehrern derartige Beobachtungen immer wieder gemacht und können uns nur auf die Weise eine Erklärung dafür bilden, daß es einer manchmal recht langen Zeit bedarf, bis eine angemessene Überbrückung des auftretenden Abstandes zwischen Schülern und neuem Lehrer hergestellt ist.

Offenbar bringt es der Arbeitsunterricht mit sich, daß durch eine nähere Beziehung zwischen den Schülern selbst sich ein neuer Gesichtspunkt für unsere Überlegungen ergibt. Es bedeutet offenbar eine Erschwerung auf der einen Seite, wenn es nicht nur gilt Charakter eines Schülers und seines Lehrers in Einklang zu bringen, sondern die Gesamtheit der Charaktere der Schüler einer Klasse unter sich. Dadurch wird das Ergebnis unserer Überlegungen in weitem Maße kompliziert. Solange der

Lehrer in einer Klasse noch ausgleichend zwischen den einzelnen Schülern wirkte, zeigten sich die Verschiedenheiten der kindlichen Individualformen nicht in so ausgeprägtem Maße, als wie neuerdings, wo ein direktes Messen der Kräfte innerhalb der Schülertypen einsetzt.

Erst die Arbeitsschule hat hellstes Licht darauf geworfen, wie verschieden die dynamischen Kräfte einer Klasse verteilt sind, und wie neben wertvollster Steigerung zweckloses Bemühen der schwächeren Schüler in Erscheinung tritt und zur Folge hat, daß Minderwertigkeitsgefühle in großer Zahl auftreten, die es den Schwächeren als zwecklos erscheinen lassen, weiterhin den Kampf mit den doch ständig Stärkeren aufzunehmen.

Man kann natürlich auch den Standpunkt einnehmen, daß Auslösungskomplexe nicht unbedingt den Wert eines Unterrichts ausmachen. Die Lernschule, die auch späterhin immer noch ihre Vertreter finden wird, verzichtet vielleicht bewußt auf die Ausnutzung der kindlichen Aktivkräfte. Es bedeutet auch keine Aufgabe des hier vertretenen Standpunktes anzuerkennen, daß es noch andere Kräfte gibt, wie z. B. die Autorität, die die Richtlinie einer Klassenarbeit abgibt. Von der höheren Stufe der selbst gewollten Arbeit soll hier nicht weiter gesprochen werden, da sie uns zwar als ideales Ziel ständig vorschwebt, ohne indessen für die längste Zeit der Volksschularbeit maßgebend sein zu können.

Es sei an dieser Stelle auf Schulformen hingewiesen, die die Kennzeichen kindlicher Aktivität nur scheinbar zeigen. Man sieht oft Nachahmungen der äußeren Formen, die von den Kindern so geschickt dargestellt werden, daß es nur einer eingehenderen Prüfung möglich ist, das Metall von der Schlacke zu scheiden. In Wirklichkeit ahmen diese Kinder nur auf Geheiß ihrer Lehrer und auf Grund ihres Gedächtnisses und Fleißes äußere Formen nach, während sie in dem alten Drill der Lernschule nach wie vor befangen sind.

Die Fehlbeurteilung der Kinder in der Schule gibt immer wieder Anregung, dem Wesen der kindlichen Anlagen nachzugehen. Der Arbeitsunterricht drängt dahin festzustellen, welches die Antriebskräfte der Kinder sind, ohne deren Kenntnis es planlos erscheint, zur Selbständigkeit zu erziehen, deren Wesen noch zu wenig erkennbar ist. Die Untersuchungen von *Klages*, dem Begründer der Charakterkunde, sind hier bahnbrechend geworden, auch für unser pädagogisches Arbeitsfeld. Ohne Beschäftigung und Auseinandersetzung mit ihren Ergebnissen ist es nicht möglich in der Kenntnis der kindlichen Struktur wesentlich weiter zu kommen. Im folgenden seien nach Ausführungen von *Utitz* die pädagogisch wertvollsten Ergebnisse zusammengestellt und verwertet (*Saupe*, Einführung in die neuere Psychologie).

Die Charakterkunde gliedert sich in formale, materiale und teleologische. In das Gebiet der formalen gehören die Dynamik, die Spannungen, Gelöstheit und die Rhythmik. Besonders herausgreifen möchte ich hier das Tempo der Persönlichkeit, das von sehr weitgehender, pädagogischer Bedeutung ist. Es gibt langsam und schnell arbeitende Menschen. Der pädagogische Wert liegt allgemein in einem solchen Tempo, das der jeweiligen Aufgabe angepaßt ist. Im Leben ist der Erfolg oft an ein schnelles Tempo gebunden, zum mindesten aber an ein angemessenes Tempo. Man spricht direkt von verpaßten Gelegenheiten, wobei das Verpassen einen wesentlich temporären Charakter hat.

Das Zeitmaß kann nun gleichmäßig und ungleichmäßig oder sprunghaft sein. Eine häufige Erscheinung ist das ungleichmäßig arbeitende Kind, das bei neuem Stoff schnell bei der Hand ist, dann aber infolge geringer Ausdauer sehr schnell abfällt, sein Arbeitstempo stark verlangsamt bis zum absoluten Stillstand. Das Gegenteil ist das langsam auffassende, aber auch bei Schwierigkeiten durchhaltende Kind. Hier kreuzen sich Tempo und materiale Form der Energie.

Die Folge eines unnatürlichen, dem Kinde aufgezwungenen Tempos sind Ängstlichkeit und Nervosität, die Wurzeln allgemeiner Unfruchtbarkeit im Unterricht. Infolge der Verschiedenheit der Tempi treten bei einzelnen Kindern Langeweile oder Überanstrengung auf. — Zahlreich sind die Brücken, die von dem Zeitmaß zu Freude, Trauer, Begeisterung, Stumpfheit, Konzentration und Zerstreutheit, ja zu Liebe und Verehrung und Abneigung hinüber leiten.

Die entscheidende Stellung des Arbeitstempos im unserm Unterricht wird uns weiter unten noch eingehender beschäftigen.

Pädagogisch von großem Interesse sind die dynamischen Auswirkungen. Ein Kind liebt es leise und behutsam zu erscheinen und ebenso behandelt zu werden. Ein kräftiger Ton, eine robuste Gebärde, eine starke Übertreibung wirken bei ihm abstoßend und einschüchternd, bei einem anderen Kind aufmunternd und anregend. Offenbar tritt hier ein Unterschied der Geschlechter zutage. Ein anderer Gesichtspunkt ist der Grad der Beweglichkeit, der Fähigkeit des schnellen Zuwendens zu neuen Fragen und einer Stellungnahme zu ihnen. Das eine Kind liebt es, bei einmal angefaßten Problemen zu verweilen, während das andere gern sprunghaft zu Neuem übergeht. Neben rein individuellen Veranlagungen machen sich hier langgewöhnte Umweltsbedingungen geltend. Menschen, die eng zusammenwohnen und in scharfem Wettbewerb liegen wie die Großstädter, sind im allgemeinen beweglicher als die Landbevölkerung.

Aus dem Bereich der materialen Charakterkunde interessieren uns hier vor allem die Triebe und Gefühle. Die *Adler*sche Individualpsychologie mit ihrer Lehre von den Minderwertigkeitsgefühlen gibt reiche Aufschlüsse auf sozial-pädagogischem Gebiet. Die Zahl der Kinder, die ohne Selbstvertrauen, gehemmt durch äußere und innere Unzulänglichkeiten, einen wenig aussichtsvollen Kampf mit dem Leben führen, ist sehr groß. Wir können

unserer heutigen Schule den Vorwurf nicht ersparen, daß sie die Zahl dieser Schüler vermehrt, indem sie ohne ausreichende, individual-psychologische Differenzierung weder vorhandene Minderwertigkeitsgefühle wirksam bekämpft, noch neu aufsteigende niederzuhalten versteht. Es müßte die unabweisbare Aufgabe der modernen Schule sein, vor Beginn der eigentlichen Beschulung jedes Kind auf seine Anlagen hin zu prüfen und im Laufe der Schulzeit das Studium der Anlagen weiter zu vervollkommnen. Wir müssen uns darüber klar sein, daß die größte Zahl der Minderwertigkeitsgsfühle erst in der Schulzeit erworben wird; sie sind nicht primär wie die dynamischen Formen.

Von den Trieben stellen wir heraus den Ehrgeiz und die Freude am Erfolg. Man kann ohne Übertreibung behaupten, daß sich auf diesem Erfolgsfaktor der größte Komplex von individueller Aktivität aufbaut. Gewöhnlich ist dieser Komplex gemischt mit soziologischen Teilgefühlen der Heraushebung aus der Reihe anderer.

Triebe und Gefühle sind in den ersten Schuljahren vorherrschend. Einzelne dieser Gefühle hat man schon immer in der Schule benutzt und aus ihnen z. B. die Rangordnung, das öffentliche Lob und den Tadel in ihren Auswirkungen auf die Schüler hergeleitet. In diesem Alter sind gewisse Gefühle besonders empfindlich ausgebildet, die sich in der Schule bisher geringer Beachtung erfreuten: die für Recht und Unrecht, für Wahrheit und Ehrlichkeit, der unbedingte Glaube an das Recht des Guten wie überhaupt die religiösen Gefühle.

Erst mit zunehmendem Alter erringen sich Intelligenz und Wille einen übergeordneten Platz.

Auch die einzelnen Denkformen sind individuell sehr verschieden entwickelt. Das eine Kind geht diesen Weg, das andere Kind jenen.

Sehr häufig werden Gedankensprünge gemacht, die uns zuerst wegen der Lückenhaftigkeit des Denkablaufs angreifbar erscheinen. In Wirklichkeit ist indessen diese

Lückenhaftigkeit kennzeichnend für das kindliche Denken. »Unintelligent ist also nicht nur, wer zu wenig denkt, dort, wo er mit mehr Denken Besseres erreicht, sondern auch, wer zu viel denkt, dort, wo mit weniger Denkaufwand Gleiches oder gar Besseres erreicht werden kann.« (*W. Stern.*) (Vgl. auch den Aufsatz des Verfassers: Methodisches und Didaktisches über das Schätzen im Rechenunterricht. Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 1926, S. 562.) Die notwendige Schlußfolgerung aus der Verschiedenartigkeit des Entstehens und des Ablaufs der Bewußtseinsvorgänge ist die Anerkennung, daß die Bewußtseinsvorgänge aufs engste mit der personalen Struktur der einzelnen Persönlichkeit zusammenhängen. Auf ihr beruhen letzten Endes die Ausgangspunkte einer möglichen Entwicklung der Psyche und der Auflösung ihrer Aktivität durch konvergente Erziehungsmittel.

In der neuen Erziehung handelt es sich, wie *Petersen* in seinen Grundfragen der Charakterologie ausgeführt hat, darum, den Gedanken der Pädagogie in den Vordergrund der Erziehung zu stellen: »denn das ganz besondere und durchaus neue in dieser jungen Erziehungsbewegung ist die innere Umstellung in dem Verhältnis vom Lehrer zum Schüler.«

Ich gehe über *Petersen* hinaus, indem ich zu der Pädagogie, dem Verhältnis von Lehrer zu Schüler, noch das wichtigere Problem des Verhältnisses von Schüler zu Schüler hinzufüge. Die Voraussetzung dieser Erweiterung muß allerdings die von *Petersen* geforderte Umstellung von Lehrer zu Schüler sein, die die kindlichen Lebenskräfte erst frei macht. Der unfertige Jugendliche kann der Leitung des Erwachsenen nicht entraten; allerdings muß diese Führung in jedem Stadium ihres Fortschreitens ihre Notwendigkeit nachprüfen und sich das Ziel stecken sich überflüssig zu machen und abzutreten, sobald die inneren Bedingungen der Selbständigkeit im Schüler genügend erstarkt sind.

Die Charakterkunde lehrt uns unzweideutig, daß gegenüber dem jetzt meist vorherrschenden, sachlichen Ver-

hältnis ein mehr persönliches treten muß. Man wird sich auch bewußt bleiben müssen, daß die Form beweglich und nur in ihrer Ganzheit faßbar ist. »Es bedeutet das keine Verwischung eines klar zu schauenden Problems, sondern eine Befreiung von vergeblichem Suchen an untauglicher Stelle zergliedern zu wollen, was nur als Ganzes einen Sinn hat. Der Lehrer erfaßt unmittelbar die Persönlichkeit seines Schülers, wie der Arzt die Krankheit eines Patienten. Dieses Einfühlen zu schildern ist in jeder Unterrichts- und Erziehungslehre versucht, und jeder Lehrer weiß, daß ein Letztes stets übrigbleibt, das sich weder in Worten denken noch ausdrücken läßt. Immer wichtiger wird es darum für den Pädagogen, sich die Schaukraft zu erhalten und damit die Fähigkeit, das Selbstleuchten der Dinge und Menschen in sich widerspiegelnd aufzunehmen.« (*Petersen*, S. 13.)

Es werden also höchste Anforderungen an den Lehrer gestellt, um die Wesenszüge seiner Zöglinge zu erfassen; und es erscheint deshalb als ausgeschlossen, daß in der Alltagsarbeit je solche Höhenlagen erreicht werden. Die Schaukraft des Lehrers ähnelt auch hier der des Arztes, der seine Diagnose nur an einzelnen Menschen, niemals aber an mehreren Dutzenden zugleich richtig stellen kann.

Habe ich indessen die durch die Verhältnisse gebotene Notwendigkeit vor mir, einer größeren Anzahl von Menschen, wie in der Schule, meine Tätigkeit zu widmen, so muß ich nach besonderen Methoden Ausschau halten, die es mir einmal ermöglichen, noch ökonomisch genug zu verfahren, zum anderen aber die sachlich als richtig erkannten Bedingungen der Arbeit — in unserem Falle des erziehenden Unterrichts — inne zu halten. Unökonomisch würde es sein, wie der Arzt eine Einzelbehandlung durchzuführen, unsachlich, alle Schüler einer Klasse zusammen zu unterrichten. Wir müssen vielmehr, ohne in den von *Petersen* betonten Fehler zu verfallen, eine restlose Auflösung des Individuums anzustreben, nach einem Gesichtspunkt suchen, der es gestattet, Schüler

in Gruppen zusammenzufassen, die durch genügend gemeinsame Strukturmerkmale gebunden, sowohl dem Lehrer gegenüber wie unter sich die Möglichkeit einer ganzheitlichen, geschlossenen Arbeitsgruppe darstellen.

Daltonplan. In der Ablehnung des bisherigen Klassensystems befinden wir uns in Übereinstimmung mit Miß *Parkhurst* und ihrem Daltonplan. Ich habe Beobachtungen in den verschiedensten Klassen angestellt, um die Zahl derjenigen festzustellen, die in einer Unterrichtsstunde normalerweise von sich aus durch die didaktische Unterrichtsform angeregt aktiv sich beteiligten. Ich habe dabei die Beobachtung gemacht, daß es im Durchschnitt nur 10—20 % waren. Ein weiterer Prozentsatz, 30 bis 40 %, bedurfte besonderer Anstöße durch den Lehrer — der Rest zeigte in starken Abstufungen deutliche Formen von Gleichgültigkeit und Passivität. Wertvoll am Daltonplan ist auch die starke Betonung der Schülerindividualität, der wir durchaus zustimmen, ohne daß wir den letzten Schritt in dieser Richtung mitmachen. Der fachlichen Scheidung der Schüler nach den verschiedenen Disziplinen, wie sie Miß *Parkhurst* vornimmt, steht die Tatsache entgegen, daß bis heutigentags der Nachweis fehlt, daß in der Entwicklung der Schüler in der Vorpubertätszeit eine solche Trennung begründet liegt. Wir haben immer wieder die gegenteilige Beobachtung gemacht und festgestellt, daß die Vorliebe mancher Schüler für dieses oder jenes Fach weniger eine Folge formaler Besonderheiten der Schüler als eine solche der besonderen, methodischen Darbietungen durch den betreffenden Lehrer war. Eine Sonderung nach Fächern ist deshalb erst von der Pubertätszeit an am Platze. *Kroh* sagt in seiner Psychologie des Grundschulkindes (3. Aufl. S. 147): »Das Interesse des achtjährigen Kindes muß insofern als noch wenig gefestigt bezeichnet werden, weil es dem Lehrer in der Regel mühelos gelingt, es auf dieser Altersstufe allen Gegenständen des Unterrichts mit gleichem Erfolge zuzuwenden.

Bei den normalen Kindern läßt sich (erst) einige Jahre später, in den Anfängen der Pubertät, eine gewisse Verfestigung der Interessen beobachten.«

Die in der Daltonschule gepflegte, mechanische Bewertung der Schülerleistungen wie die Aufstellung individueller Programme für jeden Einzelnen deckt sich nicht mit unserer Auffassung. Es wird dadurch das je nach den Umweltsbedingungen vieldeutige Bildungsbedürfnis zu sehr eingeengt. Diese Beschränkung läuft auf eine Überschätzung des Stofflichen hinaus, wie wir es in der bis ins Einzelne gehenden Aufstellung von Monatspensen und dergleichen sehen.

Zweifellos wird der Amerikaner bei allen seinen organisatorischen Einrichtungen von einem sehr gesunden Grundsatz geleitet: »Wie sichere ich mir einen größtmöglichen Erfolg?« Und er kommt als nüchtern denkender Mensch dabei oft eher zum Ziele, als der theoretisierende Deutsche. Er läuft allerdings Gefahr, nicht immer bis zu den letzten Gründen vorzustoßen, und sich mit Teilerfolgen zu begnügen. So ist offenbar bei ihm das Stoffprinzip in seiner Einseitigkeit doch noch nicht in dem Maße überwunden wie bei uns.

Wir hatten uns in den vorausgehenden Betrachtungen überzeugt, daß es noch ein anderer Gesichtspunkt ist, der das Interesse der Schüler auslöst, — nämlich die Einstellung der im Unterricht zusammengeführten Einzelpersonen zueinander. Dieses Verhältnis wird maßgebend bestimmt durch gewisse, nicht immer ohne weiteres angebbare Kräfte. Diese Einwirkung von Mensch zu Mensch ist in ihren Auswirkungen weder genügend untersucht und wird kaum erschöpft, noch wird sie überhaupt je erschöpft werden können.

Die weitreichende Frage nach dem Bildungswert eines Kulturgutes erhält von hier aus ein anderes Aussehen. *Kerschensteiner* bespricht (Theorie der Bildung, S. 366) im Anschluß an die vier Strukturtypen der Schüler die Frage nach der Konvergenz oder Inkonvergenz von Schüler- und

Güterstruktur und bestreitet das Vorhandensein von an sich indifferenten, d. h. gegen alles und jedes Kulturgut gleichgültigen Schülern, die gesunden Körpers sind. Er gibt zu, daß es wohl eine Gleichgültigkeit gegen die Gesamtheit des Dargebotenen geben mag, was indessen keine allgemeine Apathie bedeute. — »Es kommt vielmehr auf eine andere Auswahl der Bildungsgüter an, und die Indifferenz wird sich verlieren.« *Kerschensteiner* beschränkt sich weiterhin darauf, die Forderung zu erheben, zur Untersuchung des Bildungswertes des Bildungsgutes Versuchsschulen einzurichten. Es scheint mir, daß die Auffassung *Kerschensteiners* in der Hinsicht erweiterungsbedürftig ist, daß nicht nur Auswahl und Reihenfolge der Bildungsgüter für die Frage nach ihrem Einwirkungsgrad auf den Schüler maßgebend sind, sondern darüber hinaus die Übermittlungsform an den Schüler. Es ist unbestreitbar, wenn es auch noch eingehender Untersuchungen bedarf, daß spröde, soeben vom Kinde abgelehnte Stoffe später begehrt und verarbeitet werden, wenn eine andere Form der Darbietungen und Darstellung sie schmackhaft gemacht haben. Ich denke dabei an Schülertypen, die für gewisse Fächer z. B. Rechnen und Grammatik als unbegabt gelten, die aber auch hierfür reges Interesse zeigen, sobald ein anderer Lehrer andere und genehmere Arbeitsformen anwendet. Zu diesen Formen gehören noch die besonderen, sozialen Formen. *Kroh* sagt (Psych. des Grundschulkindes, S. 263): »Der Eintritt in die Schulklasse kompliziert sich namentlich in wenig gegliederten Schulen, weil hier die gleichzeitige Anwesenheit älterer Mitschüler die persönliche Unterlegenheit deutlich empfinden läßt.« Wir haben in allen Schulklassen mit größerer Schülerzahl die gleiche Beobachtung gemacht und lehnen deshalb den Klassenunterricht ab.

Andererseits sind wir auch gegen die Einzelerziehung und haben uns zu einer Lösung der Mitte entschlossen, die in dem Zusammenschluß einer beschränkten Schülerzahl (4—6) zu einer Gruppe die beste Schulgemeinschaft sieht.

Als wir unsere Gruppen zusammenschlossen, mußten wir vor allem nach zwei Seiten Stellung nehmen. Erstens mußten wir uns entscheiden, ob ein freiwilliger oder ein von uns geleiteter Zusammenschluß stattfinden und falls wir uns für das Zweite entschieden hatten, nach welchen Gesichtspunkten eingeteilt werden sollte.

Bei genauerer Prüfung stellten wir einen unabweisbaren Zusammenhang beider Fragen fest. Auf Grund langjähriger Beobachtungen hatten wir erkannt, daß der Grund des Zerfalls einer gleichmäßigen Klassenarbeit in der Verschiedenheit des Auffassens und Zufassens der Schüler lag. — Die Klasse, die auf die Grundsätze des Arbeitsunterrichts eingestellt war, machte hierbei keine Ausnahme; man kann fast sagen: sie zeigte die Differenzierungen in noch reinerer Form. Hier war keine Dämpfung der Vordrängenden und kein Vorwärtsstoßen der Zurückbleibenden möglich; infolgedessen lag das Klassengebilde natürlicher und wirkungsvoller vor uns. Hier zeigte sich auch die relative Unabhängigkeit der Klassenstruktur vom Bildungsstoff. Es sind immer dieselben vorwärtsdrängenden Schüler, immer dieselben, die sachlich zur Klärung der aufgeworfenen Frage beitragen. Es sind offenbar diejenigen, die sich innerhalb der Klasse durchsetzen. Ein viel größerer Teil erlahmt sehr schnell; ihn zu erfassen gilt es. Dieser Teil kommt offenbar nicht mit, d. h. ihm fehlt die gleiche, geistige Beweglichkeit und Schnelligkeit wie den anderen. Nimmt man sie aus dem großen Verbande heraus zu einer kleineren Gruppe, in der alle möglichen Strukturen gemischt sind, so führt auch dieses Verfahren zu keinem vollen Erfolge. Nimmt man gleiche Strukturen zusammen, läßt aber das große Klassengebilde (was nur in großen Schulsystemen möglich wäre), so würden auch hier Minderwertigkeitsgefühle eine stark schädigende Rolle spielen.

Tumlirz bemerkt in seiner Jugendkunde sehr treffend, daß für die leicht sich Unterwerfenden das Gemeinschaftsleben oft eine Gefahr für die Selbständigkeit ihres

Wollens und Handelns bedeutet. Es ist dies die gefährliche Seite des sich Führenlassens. Und zwar, je größer der Klassenverband ist, um so mehr verlieren sich die wertvollen Formen und wachsen die schädlichen Folgen des Gemeinschaftslebens. Es ist deshalb besonderes Gewicht auf die Größe und Art der Gruppe zu legen. Oberstes Gesetz der Bildung der Gruppen müßte sein, daß in ihnen jedes Mitglied der Gemeinschaft jeweils Führer und Geführter sei. Musterschüler sind dabei gut zu entbehren, da sie meistens asoziale Formen verkörpern.

Der schwierigste und zugestandenermaßen, angreifbarste Gesichtspunkt in unserem Verfahren wird der sein, der für die Zusammenstellung der Gruppe bestimmend ist. In unserem Falle, wo es sich um einen empirischen Versuch handelt, glauben wir das Ergebnis als befriedigend ansehen zu dürfen, wenn, wie es geschehen, gute Erfahrungen damit erzielt sind.

Bei unseren Überlegungen gingen wir von dem Zweck der Schulgruppenbildung aus, den wir in der geistigen Emporbildung unserer Schüler zu werterfüllten Wesen sehen. Um dieses Ziel zu erreichen, bedarf es offenbar der Arbeit des Kindes. Wir sind überzeugt, daß es auch in der Volksschule sehr bald über den Geist des Spielens hinaus wächst und zu ernster Arbeit fähig ist. Wir stimmen hier mit *Kroh* überein (Psych. d. Grundschulkindes, S. 270), daß eine ernste Arbeitshaltung, die ein Ziel will, und dieses Ziel in idealer Vollendung, gegebenenfalls in Mühe und Sorgfalt, verwirklichen möchte, einem natürlichen Bedürfnis des kindlichen Wesens entspricht. Wenn auch eine eigentümliche Mischung von Spiel und Arbeitshaltung dem Lernanfänger noch eigentümlich ist, so vollzieht sich, auch nach unserer Beobachtung, schon im zweiten Schuljahr eine deutliche Scheidung, in dem Spiel und Arbeit im Bewußtsein des Kindes deutlicher getrennt werden.

Das Arbeitstempo.

Wenn wir nunmehr versuchen, das bisher Gesagte zusammenzufassen, so ist es die Forderung an Stelle des Klassenunterrichts einen Gruppenunterricht einzurichten, damit sich die besonderen Richtungsformen der Schüler frei genug entwickeln können. Dazu ist notwendig, dispositionelle Verschiedenheiten von dauernder Hemmung auszuschließen, und zueinander »passende« Kinder zusammenzustellen. Da der Sinn der Gemeinschaften auf die Schularbeit gerichtet ist, stellen wir mit Recht die Arbeit des Schülers in den Mittelpunkt und machen deshalb den Arbeitsgrad des Schülers zum Maßstab der Eingruppierung. Eine notwendige Bedingung muß dieser Arbeitsgrad noch erfüllen:

Er muß dem Schüler nicht zufällig und in veränderlicher Form angehören, sondern ihm dauernd wesenhaft sein. Einen solchen Arbeitsgrad wollen wir das Arbeitstempo des einzelnen Schülers nennen und darunter die Form verstehen, unter der eine zielgerichtete Arbeit gewissenhaft durchgeführt wird. *Klages*, *Ewald* u. a. haben in dem Temperament oder dem Biotonus eines Menschen etwas Konstantes erkannt, das sich im Laufe des Lebens nicht wesentlich ändert. Eine Seite dieses Temperaments, wie sie sich im Arbeitsvorgang auswirkt, legen wir in unserm Arbeitstempo fest und benutzen diese Beständigkeit der kindlichen Struktur als Zuteilungsgrund unserer Gruppen. Wäre dieser Zuteilungsgrund individuell veränderlich, so würde sich dauernd ein Zwang zur Veränderung der Gruppen ergeben und sie würden demselben Schicksal entgegengehen, dem, wie früher ausgeführt, die Sonder- und Förderklassen ausgesetzt sind.

Versucht man dem Wesen des Arbeitstempos näher zu kommen, so erkennt man, daß es nicht nur eine Zeitgröße umfaßt, wie die sprachliche Deutung Glauben machen könnte, sondern auch eine Kraft oder Fähigkeit eine Arbeit mit erreichbaren Mitteln günstigst zu er-

ledigen. — Hier berührt sich das Arbeitstempo mit der eingangs erwähnten *Stern*schen praktischen Intelligenz.

Der eine Mensch hat diesen, der andere jenen Grad von diesem Tempo, das den Ablauf der seelischen Vorgänge bezeichnet. Dieser Ablauf wird, wie *Klages* allgemein nachgewiesen hat, von zwei, sich entgegenarbeitenden Kräften bedingt: Einer auf ein Ziel gerichteten Trieb- und einer umgekehrt gerichteten Hemmkraft.

Die Triebkräfte im Unterricht sind: Wetteifer, Aussicht auf Belohnung, innere Befriedigung usw. In der Hemmkraft stecken: Schüchternheit, Gefühl der Unsicherheit, Gewissenhaftigkeit usw., die sich alle mehr oder weniger zu einem verstärkten Grad von Sorgfalt auswirken.

Wir haben es also im Arbeitstempo nicht mit einer festen, sondern mit einer Verhältnisgröße zu tun.

Herr Geheimrat *Aloys Fischer* machte mich in einer Unterredung über das Arbeitstempo auf Mißerfolge aufmerksam, die privatim gut vorbereitete Schüler beim Übergang in öffentliche höhere Schulen in München wiederholt gehabt haben. Da Begabungsunterschiede nicht vorliegen konnten, empfahl Herr Geheimrat *Fischer*, daß sich die Schüler zwangsweise, nach und nach, in der Arbeitsform beschleunigten, um den Anschluß an die Klasse zu gewinnen. — Hier liegt kein Widerspruch mit unserer Auffassung von der Konstanz des Arbeitstempos vor. Denn das Tempo des Einzelnen ist keine absolute Größe, wie oben ausgeführt, sondern eine Verhältnisgröße. Ein Vergleich kann deshalb nur unter gleichen Bedingungen stattfinden. Wenn ich allein im Zimmer bin und meine Gedanken schweifen lasse, so habe ich natürlich ein anderes Tempo des Gedankenablaufs, als wenn ich in lebhafter Unterhaltung bin. Auch bei solchen Unterhaltungen sind für die Zuhörer die Verschiedenheiten der Temperamente der einzelnen Redner unschwer zu erkennen. — Ebenso ergeht es dem Einzelschüler, wenn er plötzlich in die vielseitigeren Geschehnisse einer

Klasse versetzt wird. — In der neuen Situation muß er versuchen, sein Tempo zu beschleunigen, ohne daß man annehmen kann, daß er damit sein angeborenes Temperament aufgibt.

In der Jenaer Universitätsschule ist auch nach primären Eigenschaften der Schulkinder gesucht worden, mit dem Erfolg, daß man drei solcher Eigenschaften glaubt gefunden zu haben: Vitalität, d. h. die angeborene Lebendigkeit und Lebenskraft, die Rezeptivität, d. h. die Art des Ansatzes und der Durchführung irgend einer freien oder gebundenen Aufgabe und drittens das Willensleben, je nachdem es labil oder stabil ist oder gradweise diese Züge zeigt (*Petersen*, Päd. Charakt., S. 17). In dieser Dreiteilung haben wir ähnliche Züge wie ich sie in der Einheitsformel Arbeitstempo zusammengefaßt habe. Ich befinde mich in Übereinstimmung mit *Petersen* in der Behauptung, daß die Konstanz bestimmter emotionaler Formen für alle unterrichtlichen Belehrungen Folgerungen zeitigt, die uns zwingen, den überlieferten Aufgabenkreis der Pädagogie und ihre Methodik vollkommen abzuändern. Wir müssen uns vielmehr als bisher mit der Tatsache abfinden, daß bestimmte Seiten der Natur der einzelnen Kinder so gut wie gar nicht zu beeinflussen sind und die Kräfte, die zu dieser nutzlosen Aufgabe immer wieder eingesetzt werden, zu der nutzbringenderen verwenden, die entwicklungsfähige Seite zielbewußter zu fördern.

Hier wird das ausgesprochen, was sich unser Schulversuch als Aufgabe gestellt hat.

Wir verzichten nunmehr, nachdem wir die Einteilung in Gruppen nach dem Gesichtspunkt des Arbeitstempos vorgenommen haben, darauf den Kindern eine andere, etwa unsere Arbeitsform aufzudrängen; überlassen es ihnen vielmehr, sich ihre eigene Form zu bilden. Tatsächlich besitzen die verschiedenen Gruppen, jetzt nach zwei Jahren, ihre eigene Arbeitsweise, und der Lehrer tut gut, sich dieser Andersartigkeit stets bewußt zu sein,

wenn er von Gruppe zu Gruppe wandert und sich zeitweilig in die einzelnen Gemeinschaften einfügt.

Je nach der Gesamtzahl der vorhandenen Kinder wird es notwendig sein, wie auch bei uns geschehen, nicht nur Kinder desselben Jahrgangs in einer Gruppe zusammenzuschließen, sondern ganz unbedenklich auch solche, die ein bis zwei Jahre Altersunterschied haben.

Es schien uns nicht zweckmäßig, am Anfang die Bildung der Gruppen den Kindern selbst zu überlassen. Sie kennen nicht den Zweck der Gruppenbildung und würden sich weniger von sachlichen Gesichtspunkten als von gefühlsmäßigen Gründen leiten lassen. Sobald indessen Erfahrungen gesammelt waren, hat sowohl der Lehrer notwendige Umgruppierungen vorgenommen wie auch den Schülern Gelegenheit gegeben, ihre Wünsche in dieser Richtung auszusprechen. Es ist eine Folge unserer grundsätzlichen Auffassung vom Kinde, seinen feineren Regungen und seinem Suchen nach einer genehmen Umwelt nach Möglichkeit zu entsprechen und so den Gruppen einen labileren Charakter zu geben. »Denn nur derjenige vermag eine spontane Handlung durchzuführen, der die innere determinierende Tendenz aufrecht erhalten kann gegen die unendliche Fülle der ständig reizbereiten Umweltfaktoren.« (*W. Stern*, Die menschliche Persönlichkeit, S. 148.) Wie sich das wachsende Kind gegen ein Übermaß von Ernährung wehrt, so auch gegen ein Zuviel der Anregung. — »So ist die negative Leistung der Hemmung für das Zustandekommen spontaner Akte von nicht geringerer Wichtigkeit als die positive Leistung der Zweckdetermination.« *(Stern.)*

Ebenso störend wie fremdartige Glieder der Gruppe sind, ist auch ein Zuviel in der Zahl der Glieder. Wenn auch der große Klassenverband ohne weiteres in dieser Hinsicht abzulehnen war, so ist weiterhin kleineren Gruppen der Vorzug vor größeren zu geben. Das in kleinen Gruppen leicht zu weckende Selbstbewußtsein, ein vollwertiges Glied der Gemeinschaft zu sein, geht in

größeren Gruppen verloren. »Es sind dann immer zu viel, die etwas nicht verstehen!« So faßten die Kinder selbst die Schwierigkeiten einer vorübergehend zusammengestellten größeren Gruppe zusammen. Sie kennzeichneten, sozialdenkend, in der größeren Divergenz der Gruppenmitglieder weniger ihre eigenen Nöte als die der Gruppe selbst. Im kleinen Kreise kann man eben, vom Standpunkte des Ganzen aus gesehen, viel mehr sich durchsetzen und damit können in größerem Maße wertvolle Führerqualitäten herangebildet werden.

Wir kommen damit im Zusammenhang auf die soziale Seite des Problems.

Wir sind nach alledem, was vorausgeht, vor dem Vorwurf sicher, daß wir dieser Frage eine alleinherrschende Stellung zuweisen und dadurch andere wertvolle Seiten unseres Unterrichts verschatten, wie es so oft, z. B. in Hamburger Schulen, geschehen ist. Man kann von einer sozialen Welle sprechen, die in dem letzten Jahrzehnt in der Literatur und auf Schultagungen in recht einseitiger Weise über Leser und Hörer sich ergoß. Offenbar haben solche Übersteigerungen neben anderen auch den Fehler, wertvollere Quellen zuzuschütten. Wir haben in dieser Weise viel von Gemeinschaftsformen in der Schulklasse gehört. *Döring* hat ein eigenes Werk diesem Thema gewidmet.

Es wäre vermessen, in diesem Rahmen zu den Ausmaßen dieser Bewegung Stellung zu nehmen. Ich will mich nur auf folgende Ausführungen beschränken.

Was als Gemeinschaftssinn einer Klasse meistens gefaßt wird, ist eine Zweckform zu bestimmten Einzelhandlungen. Schließen sich mehrere oder die ganze Klasse zusammen, um die Vorbereitungen für eine Wanderung, für ein Fest, für den Bau eines Ruderbootes oder dergl. zu treffen, so bewegen sich die Motive mehr oder weniger an der Außenlinie des Schulzieles. Es ist, als ob eine Gesellschaft m. b. H. gegründet würde, in der die Gemeinschaft den äußeren Rahmen bietet und die Schüler

Aktionäre der Gemeinschaft sind. Sobald der Vorteil der Gemeinschaft (G. m. b. H.) fortfällt, streben auch die Aktionäre auseinander.

Der Anteil und das Verdienst, den die Schule hierbei hat, ist sehr gering. — Es spielt sich alles mehr oder weniger neben der Schule ab; von einer zentralen Stellung der Schule oder einer Führung durch sie kann wohl nur in seltenen Fällen die Rede sein.

Ich frage mich so oft, wo der Pestalozzische Grundgedanke der selbstlosen Nächstenhilfe geblieben ist? Wo ist dieser soziale Gedanke in das Verhältnis von Schüler zu Schüler eingedrungen? Trotz der festverankerten Stellung des Religions- und Deutschunterrichts in unseren Schulen bleibt in der Betätigung dieses obersten Sittengesetzes recht viel zu tun übrig. Ich habe mindestens ebensooft, wohl noch mehr, neidische und mißgünstige Schüler gesehen wie hilfsbereite. Ein Blick in eine Schulklasse genügt gewöhnlich, um zu sehen, wie sich die Schüler vordrängen und in fast grausamer Weise sich die Unterlegenheit der schwächeren Schüler zunutze machen.

Wir müssen die Schulen in viel höherem Maße zum Mittelpunkt sozialer Betätigung machen, statt uns auf Belehrung zu beschränken. Hier wartet noch ein großes offenes Feld der Bearbeitung. Trotz wertvoller Vorarbeit steht noch das Werk über die Schulsoziologie aus.

In der Diskussion über diese Frage beschränken sich die meisten Fachleute auf einzelne Seiten und Formen. *Kroh* meint S. 268: »Fast scheint es so, als wenn die Grundschulzeit den Sinn habe, das Kind in viele und verschiedenartige soziale Verbindungen hineinzustellen, um es gemeinschaftsfähig zu machen für die großen sozialen Aufgaben der Reifezeit.« Ich kann unserer heutigen Schulform keinen so weit reichenden Sinn unterlegen, zumal sie als Kunstform den jeweiligen Änderungen des Zeitcharakters unterworfen ist. Der Krohsche Standpunkt klingt vielmehr wie eine Resignation gegenüber dem Versagen unserer Schule. Indem *Tumlirz* den Einfluß

der Gemeinschaft auf die geistige Entwicklung hoch anrechnet, warnt er mit Recht vor den Gefahren, Hochbegabte (oder Minderbegabte) aus der Gemeinschaft herauszuziehen, da die wertvollen Wirkungen des Wetteifers und Ehrgeizes dadurch zum Teil ausgeschaltet würden. Eine Trennung im charakterologischen Sinne, die diesen Fehler vermeidet, hat er leider nicht in den Kreis seiner Betrachtungen gezogen. Ganz einverstanden bin ich mit ihm, wenn er die Gemeinschaft über Gelegenheit und Zufallsbedingungen hinausführen und ihr eine maßgebende Stellung in der Schule selbst zuweist. *Tumlirz* sagt: »Warum sollte nicht die Schule die Kräfte der Gemeinschaft dadurch binden, daß sie ihr bestimmte, sittlich wertvolle Aufgaben stellt?«

Damit sind wir an den Kernpunkt unserer Ausführungen gekommen. Unsere Gruppen sind aufgebaut auf der Idee der Arbeit — der Schularbeit. Ohne Umschweife haben die Schüler diesen Sinn in sich aufgenommen und pflegen ihn täglich. Wie arm ist demgegenüber die Arbeit des Einzelnen, wie entbehrt sie der gegenseitigen Förderung, des Gefühls des gegenseitigen Helfens und des gemeinsamen Erfolgs! So bildet unsere Schulform eine Synthese von Arbeit und sozialer Form, die sich gegenseitig bedingen und ergänzen. Wir erleben hier ein bewußtes Gegenseitigkeitsgefühl, da nur die Gruppe als Ganzes vom Lehrer gewertet wird; wir erleben ebenso ein fast restloses Emporziehen aller Einzelnen im Gegensatz zu den 50prozentigen Verlusten des Klassenunterrichts.

Dieses Ergebnis verdanken wir der gleichmäßigen Eingliederung von Geltungsbedürfnis und Gemeinschaftsgefühl in den Gang unserer Schularbeit. Sie sind die beiden Pole des kindlichen Charakters. Sympathie und Antipathie sind auf dieser Stufe stark ausgeprägt und hängen eng zusammen mit einer Freude des Sichdurchsetzens. Deshalb war es notwendig, die Hindernisse vorerst aus dem Wege zu räumen, die in einer falschen Auswahl der Gruppenmitglieder durch die Kinder selbst bestanden

hätten. Nach einigen Versuchen gelingt es immer dem erfahrenen Lehrer eine in unserem Sinne homogene Form der Gruppen herzustellen.

Einwürfe erwarten wir in der Richtung, daß unsere Gemeinschaftsform von dem Lehrer künstlich geschaffen sei und somit der natürlichen Entwicklung nicht entspräche. Dazu ist folgendes zu sagen: Die Jugend hat ihre besonderen sozialen Formen, unter denen ihre Erziehung am besten gedeiht. Es ist allgemein bekannt und erst kürzlich von *Busemann* darauf hingewiesen (Luxus- und Kümmerformen in der Erziehung), daß eben nicht jede Form von Erziehungsgemeinschaften schlechthin von Wert ist, sondern manche Formen sogar hemmend und störend wirken, z. B. die überfüllten Klassen. Es ist deshalb selbstverständlich, die Frage zu stellen, welche sozialen Formen besonders günstig sind. Verschiedene Anläufe, die als schädlich erkannten Wirkungen des Klassensystems herabzumindern, haben z. B. in Mannheim dazu geführt, daß *Sickinger* Kinder mit positiv oder negativ starker Abweichung von der normalen Begabung herauszog und in besonderen Förder- und Hilfsklassen unterbrachte. Wir haben schon auf das Bedenkliche dieses Schrittes früher hingewiesen.

Statt dessen war die grundsätzliche Frage aufzuwerfen, wie die Gemeinschaft der Klasse selbst als soziale Form zu modifizieren war, um bestmögliche Erfolge zu erzielen.

Offenbar sind es die sozialen Bindungen, die in den modernen Milieuuntersuchungen die entscheidende Rolle spielen. Man schaltet günstige Milieuwirkungen ein, indem man besondere Umweltsformen in der Schule schafft, die ihre günstigen Einwirkungen auf die Kinder in der Schule nicht verfehlen. In der Schulsphäre treten uns die verschiedensten Milieubedingungen gegenüber. Die Schulklasse hat einen außerordentlichen Einfluß auf die soziale Entwicklung des Kindes, das hier die längste Zeit gleichen Bedingungen unterworfen ist. Deshalb bedürfen

diese Formen der Schulgemeinschaft mit Recht größter Beachtung.

Aus der schon genannten *Döring*schen Arbeit über die Psychologie der Schulklasse hört man doch recht deutlich auch Mißtöne heraus, die wenig zu dem wahren Charakter und der Reinheit der aufgefundenen Gemeinschaftsformen der Klasse passen wollen. Wenn eine Klasse zugegebenermaßen 28—30 % Einzelgänger hat, dann kann man schwerlich von einem ausgesprochenen Gemeinschaftscharakter reden! (S. 89.) *Döring* nennt selbst diese Einzelgänger die Gemeinschaftsindifferenten oder -feindlichen. Wenn auch manche Klassen Ansätze von Gemeinschaftsgeist zeigen, so ist doch andererseits kennzeichnend, daß *Döring* (S. 4) selbst eingesteht, daß es seinen Mitarbeitern so außerordentlich schwer wurde, Beobachtungen über wahre Ganzheitserscheinungen in ihren Schulklassen zu machen. Dem ist auch nach unseren Erfahrungen ohne weiteres Glauben zu schenken: Klassenverbände sind nur in den seltensten Fällen echte Gemeinschaften! Wären sie vorhanden, dann bedürfte es nicht langen Forschens nach ihren Formen. Sie würden sich auf Schritt und Tritt in aller Deutlichkeit zeigen.

Man wird uns auch den Einwurf machen, daß der erwachsene Mensch in alle möglichen Gemeinschaftsformen wirtschaftlicher, politischer und sonstiger Art hineingestellt wird, ohne daß er eine ihm genehme Auswahl treffen kann. Diese Behauptung ist zweifellos richtig; richtig ist aber auch, daß er diesen schweren Aufgaben um so besser gewachsen ist, je mehr in der Jugend der Sinn für Gemeinschaft und die zu ihrer Erhaltung notwendigen Kräfte gestärkt sind. Die Jugend in die Zwangsformen des Lebens unmittelbar hineinstellen, heißt aber, die jungen Kräfte beschneiden und abbiegen, statt sie zu pflegen und langsam zu entwickeln.

Wenn überhaupt bewußte Erziehung bejaht wird, dann ist es ihre Aufgabe, planvoll zur Reife zu bringen, was an zarten Anlagen der Entwicklung harrt. Wenn der

erwachsene Mensch in den Strudel der Zufälligkeiten sozialen Zusammenlebens hineingezogen wird, so kämpft er mit allen biologischen Mitteln seines fertigen Menschentums um seine Existenz, während dieser Energieantrieb wie auch die Kraftfülle dem Kinde fehlen.

Die Kulturvölker sorgen durch ihre Schulen dafür, daß das Niveau ihrer Kultur möglichst ungeschmälert in ihren Kindern weiterlebt. Da aber das Gemeinschaftsleben des Volkes ein nicht unwesentlicher Teil dieser Kultur ist, so ist es offenbar auch eine Hauptaufgabe der Schule, es zu pflegen. Wir haben damit die Aufgabe der Schule umschrieben, Gemeinschafts- und Individualwerte bestmöglichst zu entwickeln.

Wir wissen von *Charlotte Bühler*, daß das Gemeinschaftsgefühl erst nach Ablauf des ersten Schuljahres einsetzt. Bis dahin laufen die Kinder nebeneinander her, schließen vielleicht zu Zweien eine gewisse Freundschaft, haben aber noch keinen Sinn für gemeinschaftliches Arbeiten. Dieser Schritt geschieht erst deutlich im zweiten Schuljahr. Jetzt ordnen sich die Einzelnen schon sichtbar ein, haben Freude am gegenseitigen Helfen und bilden eine wirkliche Arbeitsgemeinschaft. Im Rahmen dieser Gruppen gewinnt mit der Zeit jeder Einzelne seine besondere Stellung. Es geht wie in einer Maschine, in der jedes Rad, jeder Hebel dem andern gleicht, aber doch alle Teile ihre Sonderaufgaben und Eigenarten haben. Es bildet sich so mit der Zeit eine Ganzheitsstruktur heraus, die den Sinn und Wert jedes, auch des kleinsten Gliedes der Maschine, als notwendige Vorbedingung eines geregelten Laufes deutlich werden läßt. Nicht nur Leistungen und Fähigkeiten des Einzelnen sind solche Werte, sondern es gehört auch ein gewisser Grad, sich durchzusetzen und andere zu beeinflussen, in diesen Rahmen hinein. So wird das Fortschreiten und die Verbesserung der Gruppenarbeit von der Gesamtheit der die Gruppe darstellenden Kräfte bedingt.

So labil in den Anfängen die Gruppenbildung ist,

um so stabiler wird sie im Laufe der nächsten Jahre. Ist erst ein wahres Gemeinschaftsgefühl vorhanden, dann zeigt es sich auch nach außen in der Gestalt, daß eine Störung durch Außenstehende keine nennenswerten Wirkungen auslöst, was im Anfangsstadium leicht der Fall ist. In unserer Schule arbeiten auch die jüngeren Gruppen ungestört weiter, wenn die anderen sich laut unterhalten oder fremde Besucher den Klassenraum betreten.

Ein weiteres Kriterium einer fortgeschrittenen Arbeitsgemeinschaft besteht in der Ausdauer in der Arbeit. Man kann sich nicht so leicht von einmal aufgenommenen Gedankenreihen lösen; das Problem erweitert sich unmerklich nach den verschiedensten Seiten. Erst wenn das Gebiet erschöpft ist, tritt das Bedürfnis nach einer Pause ein.

Hier kommen wir auf die physiologische Seite des Arbeitsbegriffes. Wir wissen, daß die Arbeitsleistung, nicht nur die körperliche, sondern auch die geistige, abhängig ist von der Übung. Wir haben diese Tatsache schon unbewußt verwertet, als wir die Gemeinschaftsarbeit nach der Seite ihrer Leistungsfähigkeit vorher prüften. Ein bisher, wenigstens systematisch nicht genügend beachteter Einfluß auf die Arbeitskraft übt die Ermüdung aus. Die Ermüdbarkeit ist sehr verschieden bei den einzelnen Kindern. — Deshalb ist es undurchführbar und unpraktisch, wenn durch den Lehrer oder eine feststehende Ordnung die Zeitpunkte der Erholungspausen angegeben werden. Wir haben es den Schülern selbst überlassen, nach Erledigung ihrer Aufgabe oder eines abschließbaren Teiles derselben, ihre Pausen zu bestimmen, ohne daß sich Störungen irgendwelcher Art ergeben hätten.

Praktischer Teil.

Die vorstehend dargelegten Grundsätze für eine Neuorganisation der Volksschule sind vorläufig in einer einklassigen Schule auf dem Lande durchgeführt. Es handelt sich um einen wenig wohlhabenden Schulort im Kreise

Gardelegen — er heißt Roxförde. Es bedurfte der verständnisvollen, hingebenden Arbeit und eines engen Zusammenarbeitens des dortigen Lehrers *Keffert* mit mir, um nach Klärung grundsätzlicher Fragen zu einem praktischen Ergebnis zu kommen. Ich werde am Schluß über die Ergebnisse noch zusammenfassend berichten.

Die Eltern der Kinder sind fast durchweg kleinere Landwirte, die, oft in schwierigen wirtschaftlichen Verhältnissen, die Mitarbeit ihrer Kinder nicht entbehren können. Ebenso wie die häuslichen Verhältnisse der Kinder waren auch die schulischen Verhältnisse wenig günstig, als Herr *Keffert* die Stelle übernahm. Der eigentliche Vorgänger war ein alter Lehrer, dessen Ablösung durch eine junge Arbeitskraft sich als notwendig erwiesen hatte. Es schien mir für die Beweiskraft meiner theoretischen Überlegungen zweckmäßig zu sein, im Gegensatz zu anderen Schulversuchen keine besonders günstigen Vorbedingungen auszusuchen, wie es bei Versuchen in Stadtschulen mit ausgewähltem Schülermaterial der Fall ist.

Es standen uns außer der normalen, bescheidenen Schuleinrichtung keine besonderen Lehrmittel, Räume oder dergleichen zur Verfügung. Zur allernotwendigsten Ausstattung gab die für die Schule gewonnene Gemeinde wie die Regierung in Magdeburg in dankenswerter Weise eine Beihilfe. Es zeigte sich nämlich, daß die Gemeindevertretung mit klarem Blick den Wert der neuen Arbeit an den Schulkindern erkannt hatte und in selten opferfreudiger Weise mit ihren bescheidenen Mitteln half, ohne daß indessen mehr als Anfänge einer auch äußerlichen Umstellung sich erreichen ließen.

Es erwies sich als notwendig, daß an Stelle der vielsitzigen, umständlichen Bänke — Tische und Einzelstühle angeschafft wurden, so daß jede Gruppe, getrennt von den anderen, sich zusammensetzen konnte. Der an sich schon enge Klassenraum mußte auch nach der Umstellung genügen, obwohl etwas mehr Raum erwünscht gewesen

wäre, damit man bequem an den einzelnen Tischen vorbei gehen konnte.

Neben diesen räumlichen Änderungen erwies sich infolge der Umstellung der Arbeitsform die vorhandene Bücherei als völlig unzureichend. Bei unserer mehr autodidaktischen Lehrform sind eine gut ausgestattete Bücherei, Nachschlagewerke, Anschauungs- und Lehrmittel in reicherem Maße nicht zu entbehren. Ein besonderer Raum für diese Hilfsmittel wäre dringend notwendig; vorläufig ruhen die nicht im Augenblick gebrauchten Lehrmittel auf dem Boden des Schulhauses.

Das vorhandene Material ist zum Teil geschenkter oder geliehener Art, zum größeren Teil vom Lehrer und den Schülern gesammelt aus Zeitschriften, Zeitungen und dergleichen.

Ich lasse nunmehr Herrn *Keffert* selbst über seine Arbeit zu Worte kommen. Da es sich für den Leser darum handelt, den Gang des Versuches kennen zu lernen, beschränken wir uns nicht auf eine fertige Darstellung der heutigen Schulform, sondern geben einen Überblick, wie wir in den 1½ Jahren unseres Versuches von einem Kerngedanken ausgehend, sozusagen tastend uns zu dem augenblicklichen Stand emporgearbeitet haben. Die Schilderung der Versuche hält sich in seinen wesentlichen Zügen an die Grundidee des theoretischen Teils, ohne indessen, wie es sich ohne weiteres für eine praktische Arbeit ergibt, auf Blicke in Nebengebiete zu verzichten und den Anspruch zu erheben, eine restlose Klärung aller Beobachtungen gegeben zu haben.

I. Die ersten Versuche, zu organisieren und zu aktivieren.

(Von *Otto Keffert.*)

Meine erste Aufgabe bestand darin, neue Gruppen zu bilden. Bisher hatten die Kinder zwar auch in Gruppen gearbeitet, diese waren jedoch lediglich Teile der üblichen Abteilungen. Es kam jetzt nicht nur auf diese äußer-

liche, rein organisatorische Differenzierung an, sondern es galt, Kinder mit gleichen oder ähnlichen Dispositionen zu ermitteln und zu Arbeitsgemeinschaften zu vereinigen. Bei dieser Neuorganisation wählte ich als Einteilungsfaktor die Arbeitsweise der Schüler, und zwar zwei Komponenten: die Art des Tempos und den Grad der Gewissenhaftigkeit, mit der neue Aufgaben und Probleme (*Stern*scher Intelligenzbegriff!) im arbeitsbetonten Unterricht bearbeitet und erledigt wurden. Auf Grund längerer Beobachtungen allgemeiner Art erfolgte die Zusammenstellung der Gruppen, deren Richtigkeit mir bis auf einige Fälle — durch zielbewußte Beobachtungen, zum Teil auch mit Hilfe von Tests — bestätigt wurde. Es ergab sich nun folgendes Bild:

Gruppe A. 5 Schüler: Fritz (12 J.), Willy (12 J.), Elfriede (13 J.), Hilde (14 J.), Lieschen (14 J.). . Sorgfältige, schnelle Arbeiter. Gemeinschaftsgefühl vorhanden, aus Gespräch Nr. 4 spricht das gute Verhältnis, das zwischen ihnen besteht. Bei Hilde sind in den letzten Wochen Anzeichen der negativen Phase beobachtet worden.

Gruppe B. 4 Schüler: Walter (14 J.), Heini (13 J.), Irma (14 J.), Ida (14 J.). Gewissenhafte, langsamere Arbeiter. Gemeinschaftsgefühl entwickelt sich.

Gruppe C. 5 Schüler: Wilhelm (14 J.), Ernst (13 J.), Otto (10 J.), Anni (13 J.), Emmi (12 J.). Wenig sorgfältige, schnelle Arbeiter (fluktuierende Typen). Zusammenarbeit vorläufig reibungslos.

Gruppe D. 5 Schüler: Heini (9 J.), August (11 J.), Gerda (10 J.), Erna (12 J.), Elli (13 J.). Wenig sorgfältige, langsame Arbeiter. Es zeigen sich Ansätze des Zusammengehörigkeitsgefühles. August zeigt asozialen Sinn, wirkt zersetzend, in der häuslichen Gemeinschaft wird er von seinen älteren Geschwistern unterdrückt, Kompensation in der Schulgemeinschaft. In den letzten Tagen beobachtete ich hier die ersten Anfänge zur Gemeinschaftserziehung. Die übrigen Kinder der Gruppe traten geschlossen gegen ihn auf und machten ihm Vor-

würfe. Ob Hemmungen vorwiegend im Milieu oder in der Anlage begründet sind, konnte ich bei den einzelnen Kindern noch nicht feststellen.

Gruppe E. 4 Schüler: Alwin (9 J.), Rudi (13 J.), Hilma (14 J.), Lisette (9 J.). Tempo: mittelmäßig; Arbeiten: unsorgfältig. Gemeinschaftsgefühl ist nicht entwickelt.

Gruppe F. 4 Schüler: Walter (10 J.), Fritz (10 J.), Reinhard (11 J.), Lotte (9 J.). Gewissenhafte Arbeiter; Tempo: mittelmäßig. Zusammenarbeit verläuft im allgemeinen reibungslos.

Gruppe G. 6 Schüler des 2. Schuljahres: Eifrige, zum Teil schnelle (4), zum Teil langsame (2) Arbeiter.

Gruppe H. 8 Schüler des 1. Schuljahres: Gewissenhafte Arbeiter. Starkes Geltungsbedürfnis, äußert sich oft. Siehe Gespräch Nr. 5.

Gruppe I. 5 Schüler des 1. Schuljahres: Oberflächliche Arbeiter, geistig und zum Teil körperlich noch nicht genügend entwickelt. Hemmungen sind zweifellos vorhanden; es konnte aber noch nicht festgestellt werden, welcher Art sie sind. Die beiden letzten Gruppen umfassen das 1. Schuljahr. Das Tempo habe ich zunächst unberücksichtigt gelassen, obwohl man auch hier schon Unterschiede in der Schnelligkeit, mit der neue Aufgaben erledigt werden, feststellen kann.

Zu dieser Zusammenstellung sei noch folgendes bemerkt:

Die Unterschiede im Lebensalter dürfen nicht zu groß sein. So könnte ein Kind, das zwar gewissenhaft und flott arbeitet, aber noch im Substanzstadium steht, kaum mit ähnlich disponierten Kindern der Abstraktionsstufe Schritt halten. Kinder der ersten beiden Schuljahre sollte man nach meinen Erfahrungen nicht mit älteren Kindern zusammenbringen; die Arbeiten der Kleinen zeigen noch zu oft das Gepräge des Spieles. Trotzdem kommen auch schon bei ihrem Tätigsein die bei unserer Einteilung berücksichtigten Momente häufig zum Ausdruck. — Ein wesentlicher Vorteil der Gruppen ist ihre Veränderlich-

keit. Stellt sich heraus, daß ein Kind falsch beurteilt worden ist, so kann es ohne weiteres in eine andere Gruppe »versetzt« werden. Auch das Sitzenbleiben fällt dadurch fort (s. w. unten).

Eine zweite Aufgabe bestand darin, für die so zu Gemeinschaften vereinigten Kinder Arbeitsimpulse zu finden und wirken zu lassen. Die zahlreichen Hemmungen der Funktionslust mußten zunächst erkannt und nach Möglichkeit beseitigt werden. (Welchen Anteil die Formung des Stoffes hat und ihre Bedeutung für das Freiwerden von Kräften, soll hier nicht erörtert werden.) Die Schule wird ja die kindlichen Triebe häufig in einer Art hemmen, und wer unsere empfindlichen, ihr Inneres scheu verbergenden, leicht mit Mißtrauen erfüllten Kinder kennt, kann ahnen, wie häufig sich bei ihnen Hemmungen einstellen werden. Gefühle der Unzulänglichkeit können leicht entstehen, wenn Kinder von ihren Schulkameraden heruntergedrückt werden, wenn über Nichtwissen oder falsche Äußerungen gelacht wird (siehe Gespräch Nr. 3). Kommt ein solches Kind als Glied einer anderen Gruppe zur Geltung, so werden die Minderwertigkeitsgefühle verscheucht, es wird aktiv. Das kam bei zwei Mädchen recht deutlich zum Ausdruck (Elfriede, Emmi). In mehrklassigen Schulen kann man öfter beobachten, wie Repetenten, infolge besonders starker Gefühle der Unvollkommenheit, vollständig passiv werden. Daß auch der Klassenraum und die Person des Lehrers hemmend wirken können, liegt klar auf der Hand (siehe Gespräch Nr. 1). Das wirksamste Mittel, die kindlichen Kräfte zu mobilisieren, schien mir jedoch ein positiver Faktor, das Erfolgsgefühl, zu sein. Wir befinden uns manchmal förmlich auf der Jagd nach Fehlern und vergessen dabei ganz das Anerkennen, besonders auch kleiner Fortschritte. Es besteht für den Lehrer nicht nur die Notwendigkeit, die Kinder auf ihre Verfehlungen aufmerksam zu machen — falls sie es nicht unter sich allein tun —, sondern auch Fortschritte zu belohnen. Bei den Kleinen ist

manchmal ein anerkennendes Wort von erstaunlicher Wirkung. Genügen hier Worte, wie: »Das kannst du aber schon fein«, »Das hätte ich gar nicht gedacht, daß du das schon so schön könntest« und ähnliche, um die Kinder aktiv zu machen, so muß man bei den älteren auch noch zu anderen Mitteln greifen (A—G). Sie wollen Erfolge sehen. Und das ist erklärlich, wenn man an das Milieu denkt, aus dem die Kinder stammen. Oft helfen sie ihren Eltern bei der Arbeit und sehen, daß intensives Bearbeiten des Bodens und sorgfältige Behandlung des Viehes Erfolg bringen. Hinzu kommt ein anderes Moment: Die Eltern pflügen das Feld. Ist die Arbeit beendet, fahren sie nach Hause. Eine bestimmte Arbeitszeit — wie der Fabrikarbeiter — kennen sie nicht. Den Kindern leuchtete die neue Maßnahme, man muß seine Arbeit in der Schule schaffen, sehr schnell ein, sie erschien ihnen lebenswahr, und die folgende Bestimmung: »Nach getaner Arbeit gehört die Zeit euch« (Spiel, Lesen, Basteln, nach Hause gehen), machte sie aktiv. Es bildeten sich Erfahrungsdispositionen, die für die Inangriffnahme neuer Arbeiten von größter Wichtigkeit wurden. Mit siegesgewisser Arbeitsbegeisterung ging es ans Werk, und auch bei den Passivsten sah ich leuchtende Augen, wenn die ersten kleinen Erfolge sich einstellten. — In dem Streben nach Erfolg äußert sich der Geltungsdrang, ein Trieb, für dessen Vorhandensein die Kinder fast täglich Beweise bringen (siehe Gespräch Nr. 5). Distanzen schaffen ist ihre Absicht. Man denke an die Vorliebe vieler Kinder für Plätze. Weckung und Steigerung des Erfolgsgefühls würde daher sicher einen ungesunden Ehrgeiz zur Folge haben. Seine Arbeit möglichst früher beenden als der andere, den Nachbar zu übertrumpfen, wäre Ziel jedes Schaffens. Es galt daher, diesen Aktivierungsfaktor zu sublimieren. Ich versuchte es durch folgende Maßnahme: Jedes Gruppenglied muß seine Arbeit beendet haben, wenn die Gemeinschaft sich nach freier Wahl betätigen oder die Schule verlassen will. Das reizte zum Helfen,

der Begriff der Gemeinschaft wurde bewußt, Gemeinschaftsgefühle machten sich bemerkbar. —

Die von den einzelnen Gruppen gewählten Gruppenführer besprachen mit mir zu Beginn jedes Tages die »Schularbeiten«, während sich die anderen Kinder schon in ihren Gruppen mit Wiederholungen beschäftigten. (Siehe auch: Der tägliche Arbeitsplan.) Häufig sind die neu zu erledigenden Aufgaben den Kindern bereits bekannt, da sie sich aus der Arbeit an den Vortagen ergaben. Und nun arbeitet die Gruppe zielbewußt, Langeweile und Unaufmerksamkeit sind aus der Schule verbannt. — Meine Tätigkeit besteht zunächst im Organisieren und Vorbereiten, dann im Helfen bei schwierigen Aufgaben und Beantworten solcher Fragen, die nicht gelöst werden konnten und endlich im Kontrollieren. Manche mündlichen Arbeiten müssen von einem Gruppenglied schriftlich skizziert werden, um eine Kontrolle möglich zu machen. Als Freund und Berater besuche ich nun bald diese, bald jene Gruppe, hier eine Frage nach dem bereits Erledigten, dort ein Hinweis auf einen wichtigen, bisher unberücksichtigten Punkt, hier werde ich um Auskunft gebeten, da man trotz Benutzung der Nachschlagewerke zu keinem befriedigenden Ergebnis gelangt ist, dort erkläre ich die Arbeit für beendet. Häufig teilen mir auch die Gruppenführer — nicht ohne Stolz — die Erledigung der Arbeiten ihrer Gemeinschaft mit. Mein Augenmerk habe ich bei den oberflächlich Arbeitenden auf Präzision, bei den langsam Schaffenden auf das Arbeitstempo zu richten; denn es gilt ja, individuelle Werte zu schaffen. Zu diesem Zwecke erscheint es mir auch besondere wertvoll, Erfolge, die sich einstellten, »festzuhalten«, den Kindern zum Bewußtsein zu bringen. Gern unterhalte ich mich noch einige Minuten mit den Gliedern einer Gruppe, die eben ihre Arbeit erfolgreich beendete, erkundige mich nach der Art und Weise ihres Schaffens, nach den Ursachen und Wegen, die zum Erfolg führten. Mit leuchtenden Augen, aus denen die

Freude am gelungenen Werk spricht, werden dann oft alle Einzelheiten angeführt. Doch meine Zeit ist knapp bemessen, das Gespräch muß abgerissen werden, wir verabschieden uns. Aber auf dem Heimwege wird die Unterhaltung fortgesetzt, auch Maßnahmen für den kommenden Tag besprochen. Kürzlich beobachtete ich, wie sogar einigen Kindern von ihren Gruppenkameraden Maßregeln erteilt wurden. Oft unterhielten sich auch die Kinder — auf meinen Rat — nach Beendigung ihrer Schularbeit über das, was für den einzelnen heute wertvoll war. Die Fragen, die sich die Schüler gegenseitig stellten, lauteten: Was hast du heute neu zugelernt? Was wußtest du heute morgen, als du kamst, nicht, weißt es aber jetzt? Was hast du heute in der Schule neu erfahren? und andere. Sicher verursachen diese Fragen eine »Reibung«, aus der der Funke des Bewußtseins hervorspringt. »Denn im Bewußtsein spiegelt sich nicht das ganze Leben wider, sondern nur die Kampfseiten des Lebens ... im Objektbewußtsein nur derjenige Teil der Welt, der bewältigt oder abgewehrt werden soll.« (*Stern*, Wertphilosophie.) Ich hoffe, daß durch die letztangeführte Maßnahme neu sich einstellende Erfolge fester verankert werden. — Ebenso kann man nach der negativen Seite hin die Ursachen des Mißerfolges mit den in Frage kommenden Kindern besprechen und auf die Wege, die zum Erfolg führen, immer wieder hinweisen.

Die vorstehenden Ausführungen sollen nichts Abgeschlossenes darstellen, sie zeigen eine Möglichkeit, wie man die Verschiedenartigkeit der Kinder berücksichtigen und die kindlichen Kräfte mobilisieren kann zum Zwecke eines edleren, freudigeren Schaffens.

Es sei noch darauf hingewiesen, daß die Frage der Schuldisziplin bei der neuen Arbeitsweise für den Lehrer nicht mehr besteht. Die Kinder haben gar kein Bedürfnis, sich mit anderen Dingen als ihren Aufgaben zu beschäftigen. Trotz und Langeweile sind aus dem Klassenzimmer gebannt.

Nr. 1. Januar 1928, als die neuen Gruppen eben gebildet waren.

Vorbesprechung: Ich setze mich zur Gruppe A. Die Kinder, es sind 5, 3 Mädchen, 2 Jungen, lesen »Hermann und Dorothea«.

»Wenn ich euch etwas frage, sagt ihr doch immer die Wahrheit?«

Sie sehen mich unschuldig an. »Ja.«

»Ihr müßt mir sagen, was ihr dann denkt, wenn ich euch frage.«

»Ja.« Sie arbeiten weiter.

Nach einer Weile frage ich: »Warum arbeitet ihr jetzt so fleißig?«

»Weil Sie gesagt haben, daß wir das tun sollen.« (Willi.)

»Wir müssen, aber es fällt uns nicht schwer zu arbeiten.« (Lieschen.)

»Fällt euch das wirklich nicht schwer?«

»Nein; wir wollen uns doch helfen, daß wir früh fertig werden.« (Hilde.)

»Helfen? Macht ihr denn das auch?«

»Ja.« (Alle.) »Immer.« (Elfriede.)

»Und das macht auch vielmehr Spaß, wenn wir ganze Bücher in der Schule lesen.« (Hilde.)

»Wirklich?«

»Ja, wir wollen doch sehen, was jeder von den einzelnen Leuten denkt.« (Lieschen meint sicher die Personen des Epos.)

»Ja, wir arbeiten lieber für uns allein, erst lesen wir, dann erzählen wir, dann sehen wir nach.« (Fritz meint: Nachschlagen in Duden oder dergleichen.)

»Kümmert ihr euch gar nicht um die anderen oder um das, was hier vorgeht?«

»Nein.« (2 Mädchen.) »Ja, aber nur manchmal.« (Willi.)

»Habt ihr manchmal keine Lust zum Arbeiten?«

»Ja, wenn es so heiß ist hier am Ofen« (Elfriede) oder »wenn wir Schelte kriegen.« (Dieselbe.)

»Manchmal geht's dann aber doch besser.« (Willi.)

»Wenn es nicht sehr schön ist, was wir lesen.« (Fritz.)

»Wenn wir etwas lesen, was wir gar nicht verstehen können.« (Elfriede.)

»Wenn manche ärgerlich sind — etwas noch mal machen müssen — dann haben sie keine Lust zum Arbeiten, dann wollen sie nicht mitmachen.« (Lieschen.)

»Habt ihr mehr Lust zum Arbeiten, wenn ich dabei bin oder dann, wenn ich nicht dabei bin?«

»Das ist gleich.« (Willi.)

»Besser, wenn Sie öfter mal kommen, dann hören wir noch mehr Neues und können dann noch mehr fragen.« (Hilde. Die anderen beiden Mädchen nicken zustimmend.)

»Wenn andere Gruppen laut sind, haben wir auch keine Lust.« (Lieschen.)

»Sagt mal noch, wann ihr keine Lust habt.«

»Wenn Sie ärgerlich sind, dann denken wir, es wird doch nicht richtig, was wir machen, und dann möchten wir am liebsten gar nicht anfangen.« (Elfriede.)

»Wenn wir Hunger haben, wenn die Stunde schon so lange gedauert hat, dann ist hier manchmal auch so schlechte Luft.« (Hilde.)

»Wenn es schon 1 ist, dann haben wir auch keine Lust mehr.« (Lieschen.)

Nr. 4. 21. Februar 1928, 9 Uhr 45 Min.

Erdkunde: Gruppe A unterhält sich über den in der vorigen Stunde von einem Schüler dargebotenen Bericht: Mit dem Auto quer durch die Sahara. Lieschen erzählt. Nun ist sie zu Ende. Man wartet auf den neuen Erzähler, Ernst, aus der Gruppe C. (Es waren 3 Gruppen A—C zusammengefaßt.) Die Gruppe C hat ihre Wiederholungen noch nicht beendet.

Lieschen: »Na, dann erzählen wir noch einmal; ich will noch einmal erzählen.«

Alle, außer Hilde (negative Phase!): »Nein, ich, ich möchte erzählen.«

Elfriede: »Ich möchte erzählen, ich habe heute noch gar nicht, erst ganz wenig erzählt.«

Lieschen: »Ja, das stimmt.«
Fritz: »Du? — Ja.«
Willi: »Ja, das ist wahr.«
Elfriede erzählt. Gutes Einvernehmen!

Nr. 5. Gruppe H. 27. Februar 1928, 12 Uhr 20 Min.

Wir übten das r. Die Kinder schreiben einige Wörter nach freier Wahl auf.

Alfred: »Zu morgen möchten wir noch mehr aufschreiben.«

Arno: »Ich suche mir welche aus dem Buch.« (Fallfehler berichtigt.)

Lotte: »Meine Mutter sagt mir immer welche.«

Ida: »Das macht aber meine Mutter nicht.« (»Ich suche und finde selbst, denkt mal, was ich kann!«) Starkes Geltungsbedürfnis!

Nr. 3. In der Zeit, als die Gruppen geändert wurden.

Während der Unterhaltung mit der Gruppe C fallen von mir die Worte: »Verkehrtes sagen, ist immer noch besser als gar nichts sagen.« Darauf Emmi mit einem vorwurfsvollen Blick zu den 3 Knaben: »Ja, die lachen dann immer.« Minderwertigkeitsgefühle.

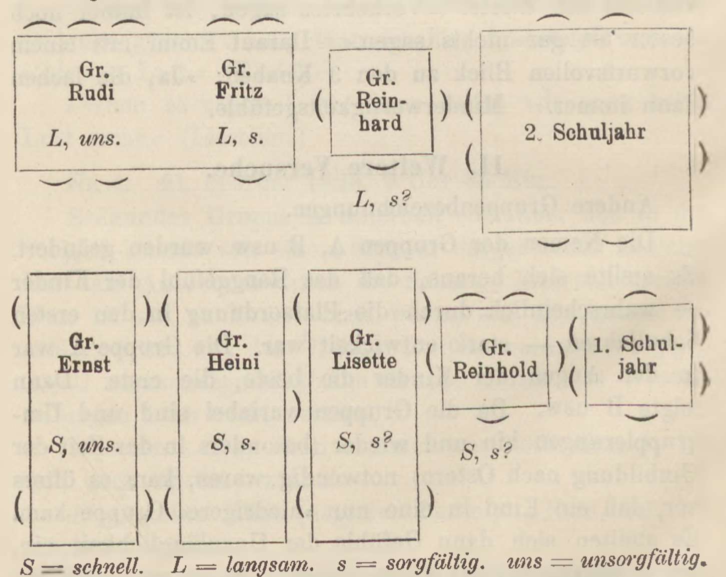
II. Weitere Versuche.

Andere Gruppenbezeichnungen.

Die Namen der Gruppen A, B usw. wurden geändert. Es stellte sich heraus, daß das Ranggefühl der Kinder — wahrscheinlich durch die Platzordnung in den ersten Schuljahren — stark entwickelt war. Die Gruppe A war in den Augen der Kinder die beste, die erste. Dann folgte B usw. Da die Gruppen variabel sind und Umgruppierungen hin und wieder (besonders in der Zeit der Umbildung nach Ostern) notwendig waren, kam es öfters vor, daß ein Kind in eine nun »niedrigere« Gruppe kam. Es stellten sich dann Gefühle der Unzulänglichkeit ein, die Arbeitsunlust zur Folge hatten. Um sie zu beseitigen,

wurde die Zusammensetzung der Gruppen vorübergehend häufig geändert. Jede Gruppe wählte sofort nach ihrer Neubildung den Führer, mit dessen Namen auch die Gruppe bezeichnet wird. Auch die Plätze, die die einzelnen Gemeinschaften einnahmen, wurden oft gewechselt. Der Platz der früheren Gruppe A schien nach wie vor der beste zu sein! Ich erreichte so, daß mit der Zeit diese so schädlichen Ranggefühle verschwanden. Hierzu trug noch bei, daß der Unterricht zum großen Teil im Freien statt im Klassenraum stattfand. Nach 14tägiger Übergangszeit wurden dann die Gruppen endgültig zusammengestellt.

Ich stellte zunächst zwei Züge auf, einen der langsam und einen der schnell arbeitenden Kinder (Test zur Nachprüfung und Bestätigung). In jedem Zug wurden nun graduelle Unterschiede in der Sorgfalt festgestellt und danach Gruppierungen vorgenommen. Es ergab sich dabei folgendes neue Klassenbild:



S = *schnell*. *L* = *langsam*. *s* = *sorgfältig*. *uns* = *unsorgfältig*.

Die Arbeitsplätze der Gruppen.

Schnell arbeitende Kinder sorgfältig arbeitende	Langsam arbeitende Kinder sorgfältig arbeitende
Gruppe Heini (3 Schüler) 1 Knabe, 2 Mädchen.	Gruppe Fritz (3 Schüler) 2 Knaben, 1 Mädchen.
Weniger sorgfältig arbeitende Gruppe Ernst (4 Schüler) 3 Knaben, 1 Mädchen.	Wenig sorgfältig arbeitende Gruppe Rudi (5 Schüler) 3 Knaben, 2 Mädchen.
Sorgfalt noch schwankend. Gruppe Lisette (4 Schüler) 2 Knaben, 2 Mädchen.	Sorgfalt schwankend Gruppe Reinhard (3 Schüler) 3 Knaben.
Sorgfalt schwankend. Gruppe Reinhold (5 Schüler) 3 Knaben, 2 Mädchen. Bei einem Knaben ist das Tempo schwer festzustellen.	

8 Kinder des zweiten Schuljahres. Sorgfalt schwankend (2 langsame, 2 schnelle, 4 von unbestimmtem Tempo).

6 Kinder des ersten Schuljahres. Sorgfalt schwankend (2 schnelle, 1 langsamer, 3 unbestimmt).

In einem größeren Schulsystem könnten noch feinere Unterschiede Berücksichtigung finden.

Ein neuer Stundenplan.

Der bisherige Stundenplan mußte geändert werden. Zum selbständigen Arbeiten, das in der Gruppe zur Regel wird, ist naturgemäß viel Zeit notwendig. Eine bestimmte Zeitdauer läßt sich vorher gar nicht festlegen. Hinzu kommt, daß die einzelnen Gruppen ungleiche Arbeitszeiten benötigen (vgl. auch den theoretischen Teil).

Der neue Plan sieht für jeden Tag nur zwei Fächer vor. Dadurch wird der ganze Betrieb ruhiger, die Übersicht leichter und die Arbeitsfreude größer. Nach der täglich gleichen ersten Stunde, die wir wie bisher mit Andacht, Kontrolle der (zum Teil freiwillig angefertigten) Schularbeiten, Leibesübungen und Musik ausfüllen, folgen dann die beiden Fächer. Keins von beiden ist an eine bestimmte Zeitdauer gebunden.

Die täglich gleiche Stunde.

8 Uhr bis 8^{05}: gemeinsame Andacht. Ein Kind bestimmt Lied und Gebet und stimmt an. Dann folgt

kurzer Wetterbericht (Barometer- und Thermometerstand, Windrichtung).

8^{05}—8^{20} Uhr: Durchsicht und Beurteilung der Schularbeiten durch die Schüler innerhalb ihrer Gruppen, Fehler werden im Text berichtigt, Kontrolle der berichtigten Arbeiten durch den Schüler.

8^{20}—8^{40} Uhr: Leibesübungen (Haltungsübungen, Gewandheitsübungen und Lauf). Der wöchentliche Plan dieser Übungen hängt am schwarzen Brett.

8^{40}—9 Uhr: Musik (Tonwortmethode). Hier bilden Gruppe Heini und Reinhold eine gemeinsame Gruppe. Dann folgt eine gemeinsame Pause. Zeitpunkt und Dauer der nächsten Pause bestimmt jede Gruppe für sich.

Der Wochenplan für das 3. bis 8. Schuljahr:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Sonnabend
8—9	Die tägliche Stunde					
9^{10}	Religion	Erdkunde	Geschichte	Naturkunde	Religion	Erdkunde bezw. Geschichte[1])
	Deutsch	Rechnen	Deutsch	Rechnen	Deutsch	Rechnen
			Werkunterricht, 2 Stunden Knaben	Nadelarbeit		

[1]) in der 1. Woche Erdkunde, in der 2. Geschichte und so fort.

1. und 2. Schuljahr: Gesamtunterricht von 10 bezw. von 11—1 Uhr. Einführende Lehrervorträge oder erarbeitete Schülervorträge werden immer zu Anfang der beiden Stunden, also nach der ersten Pause gehalten. Sie sind häufig für mehrere Gruppen, manchmal für alle bestimmt. Die eigentliche Gruppenarbeit setzt sofort nach der Pause ein, sobald jede Gemeinschaft ein anderes Teilgebiet bearbeitet und Vorträge fortfallen. Ein täglicher Arbeitsplan ist unbedingt notwendig. Die Arbeiten der einzelnen Gruppen werden am vorausgehenden Tage festgelegt. Der Plan liegt zur Einsichtnahme schon vor

Beginn des Unterrichts aus; er verschafft Lehrer und Schülern einen Überblick über die zu erledigende Tagesarbeit und erleichtert die Kontrolle der beendeten Arbeiten. Die täglichen Arbeitszettel werden gesammelt und geben brauchbares Material zur Aufstellung eines Rahmenplanes. Als Beispiel folgt der Arbeitsplan von Donnerstag, den 17. Januar 1929. Als Anschauungsmittel standen den Kindern zur Verfügung: grüne und gesalzene Heringe. Hilfsmittel waren: Naturgeschichte von Brohmer, naturgeschichtliches Lesebuch für die deutsche Arbeitsschule von Brohmer, Heimatnatur von Senner-Brohmer, Schaffensfreude von Senner, Brehms Tierleben, Tierkunde von Schmeil (die angeführten Bücher sind Eigentum der Schule).

Verlauf der Donnerstagstunde.

Gruppe	8—9	2. Stunde: Naturkunde.	3. Stunde: Rechnen.
Gruppe Heini	die tägliche Stunde.	Schülervortrag: Die Heringsfischerei. Der innere Bau des Herings. Zerlegt! Zeichnet! Wiederholt: Die Lebenstätigkeit der Kiemen. Vom Nutzen des Herings.	Nährwert d. Herings. Vergleicht mit Rindfleisch, mit anderen Nahrungsmitteln.
Gruppe Fritz	die tägliche Stunde.	Zerlegt! Zeichnet! Die Kiemen. Wiederholt: Blutkreislauf. Zeichnet! Vom Nutzen des Herings.	Nährwert d. Herings. Für 10 M Heringe, für 10 M Rindfleisch und ähnl. Aufgaben.
Gruppe Ernst	die tägliche Stunde.	Zerlegt! Zeichnet! Wiederholt: Die Kiemen. Schwimmblase, Rückgrat.	wie Gruppe Fritz.
Gruppe Rudi	die tägliche Stunde.	Beschreibt d. Hering! Schutzfarbe! Vergleicht den Körperbau des Herings mit dem des Karpfens.	Heringsfang in Deutschland und anderen Ländern. Einfuhr und Ausfuhr. Vergleicht!
Gruppe Reinhard	die tägliche Stunde.	Wiederholt: Die Heringsfischerei! Beschreibt den Hering! Kopf, Rumpf, Flossen.	Wir kaufen Heringe, wir kaufen Fleisch.

Gruppe	8—9	2. Stunde: Naturkunde.	3. Stunde: Rechnen.
Gruppe Lisette	die tägliche Stunde.	wie Gruppe Reinhard.	wie Gruppe Reinhard.
Gruppe Reinhold	die tägliche Stunde.	Mutter bereitet Heringe zu. Heringe esse ich gern. (Rollmops, Brathering, Bückling.)	Wir kaufen Heringe. Mutter gibt mir 1 M u. ä.

Wiederholung: Der Übungsplan für Rechnen hängt neben anderen Übersichten am schwarzen Brett.

Hilfsmittel: Unsere selbstangefertigten Rechentabellen.

Die Gruppe Heini beendete als erste 11^{25} Uhr ihre Arbeit.

Die Gruppe Reinhard verließ als letzte 12^{30} Uhr die Schule.

Dieser Arbeitsplan stellt gleichzeitig den Versuch dar, ein Stoffgebiet in den Mittelpunkt der beiden Fächer zu stellen.

Der Stoff des Lehrplans wird nach Möglichkeit berücksichtigt, nicht aber die Stoffverteilung. Viele, nicht lehrplanmäßige Stoffe, besonders Tagesereignisse, haben einen großen Wert als Bildungsgut und sind als gelegentliche Aktivierungsfaktoren unentbehrlich. Daneben bleibt in meiner Schule das Erfolgsstreben als dauernder Aktivierungsfaktor bestehen.

Die Unterrichtsziele sind selbstverständlich diejenigen, die in den Richtlinien des Preußischen Ministeriums festgelegt worden sind.

Auch im 1. und 2. Schuljahr arbeiten die Kinder in Gruppen. Für den Wert der ganzen Gruppe von 4 bis 8 Gliedern scheinen Kinder dieses Alters allerdings weniger Verständnis aufzubringen, wohl aber schätzen sie die Beschäftigung mit dem Nachbar. (Vgl. *W. Sterns* Ansicht über den Fröbel-Kindergarten.) (Psychologie der frühen Kindheit, S. 461.) Es wäre angebracht, im 1. Schuljahr Gruppen zu Zweien zu bilden. Hier könnte das im Anfangsstadium der Entwicklung stehende Gemeinschaftsgefühl Wurzel fassen. Im 2. Schuljahr könnte man die

Zahl der Gruppenglieder auf drei erhöhen und so mit dem Wachsen der sozialen Gefühle die Gemeinschaften allmählich vergrößern, ein wertbewußtes Hineinwachsen in die Dorf- und Volksgemeinschaft anbahnend. Versuche dieser Art, die nur in mehrklassigen Schulen durchzuführen sind, wären sicher sehr interessant und von großer pädagogischer Bedeutung. — Beim Üben in der Gruppe zeigen Kinder des 1. Schuljahres Selbständigkeit und Aktivität einesteils deshalb, weil die Beschäftigung mit dem Nachbar lustbetont ist. (Auf das Buch des Nachbars zeigen und fragen, Augen zu und buchstabieren, der Nachbar kontrolliert dabei usw.) Neben dieser Funktionslust bewirkt jedoch auch der kindertümliche Stoff das Freiwerden kindlicher Kräfte. (Vgl. *Ch. Bühler,* Kindheit und Jugend.)

Erfahrungen und Erfolge.

Im Laufe eines Jahres stellte es sich heraus, daß die Kinder ihre Einstellung zur Arbeit, zur Gemeinschaft und zum Lehrer änderten. Im üblichen Klassenunterricht betätigten sich viele Kinder zum Zwecke des Glänzenwollens. Schon das Melden, Aufstehen, Sichzeigen hat oft eine Ablenkung vom Stoff, eine Verschiebung des Interessengebietes zur Folge (dominierendes Reizinteresse). Die unwahren Fragen des Lehrers (in manchem modernen Unterricht auch leider die unwahren Fragen der Kinder) tragen zu ihrem Teil mit bei, daß das Interesse an der eigenen Person in den Vordergrund gerückt wird. Die Beschäftigung mit dem eigenen Ich läßt wahre Arbeitsfreude häufig gar nicht aufkommen. Was wäre für manchen Schüler der Unterricht ohne die seinen Mut, seine Fähigkeit und seine sprachliche Gewandheit bewundernden Mitschüler! Welcher Lehrer hat nicht schon oft Schadenfreude und Spott bei den sich meldenden Schülern feststellen können, besonders dann, wenn ein anderer Teil der Schüler »die Aufgabe noch nicht heraushatte, es noch nicht wußte« und was würde aus manchem Kinde werden,

wenn es nicht dauernd Gefahr liefe, sich zu blamieren! In unseren kleineren Schülergemeinschaften spielen diese unedlen, persönlichen Motive eine ganz geringe Rolle. Hier ist niemand, der stark unter- oder stark überlegen wäre, hier fällt das Melden fort, hier hat das Glänzenwollen gar keinen Wert, hier gibt es nur Helfer, Kameraden, Bücher, die jederzeit benutzt werden dürfen und einen Lehrer als Freund und Helfer. Das beruhigt, die angstvolle Beschäftigung mit der eigenen Person fällt fort. Hohn und Spott, Angst und Trotz sind verschwunden; statt dessen gibt es zufriedene leuchtende Kinderaugen.

In diesen Gemeinschaften entwickelt sich leicht eine Freude an der eigenen Aktivität. Von vornherein ist kein Kind passiv; tätig sein, Kräfte regen ist etwas Naturgewolltes. Jedes vom Individuum gewollte Tätigsein ist mit einem Lustgefühl, jedes erzwungene mit einem Gefühl der Unlust leicht verbunden.

Wir versuchen, die Hemmungen der Funktionslust auf ein Minimum zu beschränken. Die Kinder können sich frei betätigen. Die Aneignungsweise ist eine kindertümlichere, das freie Unterrichtsgespräch wird zur Regel. Der tägliche Arbeitsplan bestimmt nur das Ziel, die Schüler haben dagegen die Freiheit in der Wahl der Wege und der Hilfsmittel.

Bewegungsfreiheit im Klassenraum ist Voraussetzung des Gelingens. Für unsere nach dem Arbeitstempo eingestellten Gruppen ist von größter Wichtigkeit, daß auch die Arbeitszeit vorher nicht festgelegt wird. Ein bestimmtes Zeitmaß würde den Schnellen Gelegenheit zum Abschweifen geben, die Langsamen in Unruhe und Angst versetzen.

In ihrer Freiheit indessen fühlen sich die Kinder wohl, das Tätigsein wird ihnen zur Lust.

Das Gedicht »Das Büblein auf dem Eis« war von der Gruppe Lisette freiwillig gelernt worden.

Fritz: »Herr Keffert, wir möchten noch solche Gedichte lesen.«

Holt ein Buch. (Im Sonnenschein, Verlag Schaffstein.)

Nach einer Weile bin ich wieder bei dieser Gruppe.

Alwin: »Herr Keffert, das ist ein feines Gedicht!« (Eislauf von Holst.) »Das möchten wir lernen, das ist zum Lachen.«

Fritz: »Ich möchte es auch lernen.«

Lisette: »Wir (die beiden Mädchen der Gruppe) möchten ein anderes, dieses hier, lernen.« (Kinder im Schnee, von Seidel.) »O, das ist fein.«

Liselotte: »Ja, das möchten wir lernen, das möchten wir lernen.«

Es ist erklärlich, daß sich in solchem Unterrichtsbetriebe mit der Freude an der eigenen Aktivität auch eine Zunahme der Aktivität bemerkbar macht. Durch häufiges Erfüllen wird die Kraft des Betätigungsdranges gesteigert. Scheinbar Passive entwickelten im Laufe der Zeit einen Grad von Aktivität, wie man ihn vorher nie geahnt hätte (siehe auch Elli und Rudi oben). Mit dem Wachsen der Arbeitslust konnte auch die Schwierigkeit der täglichen Aufgaben gesteigert werden. Es ist erstaunlich, mit welchem Eifer man ans Werk ging, wenn es nun auch harte Nüsse zu knacken gab. Wir sind der Ansicht, daß die Art des zu erarbeitenden Kulturgutes — abgesehen von der Schwierigkeit der Abstraktion — von sekundärer Bedeutung ist, wenn einmal diese positive Einstellung zur Arbeit vorhanden ist. Eine Hauptaufgabe der Volksschule muß es sein, die Kinder mit Arbeitsbejahung zu erfüllen. Das kann nur geschehen, wenn jedes Kind zunächst in der seinem Wesen entsprechenden Gemeinschaft tätig ist und damit alle Hemmungen, die in einer unechten Gemeinschaft entstehen, vermieden werden.

Ich betonte oben, daß die Art der Gemeinschaft den Bildungsprozeß beeinflusse. Wir haben ja Kinder mit gleichen Arbeitstempi zu Gruppen vereinigt, sind uns indessen klar, daß auch die Größe der Gemeinschaft die Einstellung mancher Kinder zur Arbeit beeinflußt. Im

allgemeinen zeigen alle Kinder in kleinen, der Familie und den Spielgruppen entsprechenden Gemeinschaften, den höchsten Grad von Befriedigung. Kinder, die im üblichen Abteilungsunterricht vollständig passiv waren (d. h. sie waren im ersten Schuljahr vielleicht erst passiv geworden und waren es auch nur in der Schule), zeigten in unseren Gruppen eine zunehmende Aktivität. Wir Erwachsenen machen ja auch bei uns häufig die Beobachtung, daß die Übertragungsmöglichkeit im kleinen Kreise besonders günstig ist, und manche Gedankengänge, die wir vor einem oder einigen Zuhörern entwickeln, würden wir vor einer größeren Zuschauerschar nicht immer mit derselben Sicherheit entwickeln können.

Elli und Rudi betätigen sich in ihren Gruppen normal d. h. in dem Maße, wie sie es auf der Straße und in der Pause tun. Im Klassenunterricht waren sie vollständig verschüchtert. Beim Aufrufen ihres Namens erblaßten sie, Tränen kamen und das Sprechen war zu Ende.

Sie zeigen heute — wenn wir in der großen Gemeinschaft von 30 Kindern Musik machen oder Gedichte vortragen — einen bescheidenen Grad von Aktivität, sie geben sich allerdings nicht so natürlich wie in der Gruppe. Ihr ganzes Benehmen hat aber gegen früher eine Änderung erfahren, die zweifellos als eine Einwirkung der Gruppenarbeit anzusehen ist. Auch Reinhold hat sich geändert. Er wurde sogar von seinen Kameraden zum Führer gewählt, ein Zeichen dafür, daß man seine Aktivität respektiert. Früher machte er stets den Eindruck eines verweichlichten, zum Weinen neigenden Jungen, auf dessen Betätigungsart eine größere Gemeinschaft von 15—20 Schülern den denkbar ungünstigsten Einfluß ausübte.

In den letzten Wochen vor Ostern beabsichtigte ich, die Konfirmanden zu einer Gruppe zusammenzufassen. Ich teilte es den Kindern mit, worauf folgendes Gespräch zustande kam:

Heini: »Das ist fein, wenn die Konfirmanden alle zusammen sind.«

Anni: »So wie es jetzt ist, ist es viel besser. Dann muß man sich ja erst wieder dran gewöhnen, mit anderen zusammenzuarbeiten. Wenn es so viele sind, das ist überhaupt nicht schön.«

Emmi: »Am besten ist es, wenn es drei sind (E. hat bisher in einer Gruppe zu dreien gearbeitet), vier ist auch schon ein bißchen zu viel.«

Heini: »Das ist nicht schön.«

Anni: Ist's doch. Gruppen zu Dreien (A. hat auch in einer solchen Gruppe gearbeitet) sind am besten. Wenn da mal einer etwas nicht kann, geht es schnell. Wenn es fünf sind, muß man es manchmal mehreren klar machen.«

Ernst: »Wenn es mehrere sind, die es nicht begreifen, dauert die Arbeit viel länger.«

Heini: »Heute ist richtige Konferenz. Das macht Spaß.«

Das Arbeiten in großen Gruppen hat also nach Ansicht der Kinder eine sinkende Arbeitslust zur Folge.

Eine immer auf den Lehrer hin orientierte Gemeinschaft muß allmählich die Lust am selbständigen Handeln verlieren. Dagegen entwickelt sich infolge unserer organisatorischen Maßnahmen und der entsprechend veränderten Einstellung der Kinder in unserer Schule immer mehr die Fähigkeit, selbständig zu handeln. Es gibt keinen Stillstand in der Gruppe. Alles lebt.

Niemand horcht auf, wenn der Lehrer mit einer anderen Gruppe arbeitet, er ist nur ein Gast der betreffenden Gemeinschaft, der ebenso leise spricht, wie die Kinder es müssen.

Da in unserer Schule alle Kinder dauernd selbsttätig sind, ist das Gesamtergebnis der Schule als Summe der Leistungen der einzelnen Kinder ein bedeutend größeres als früher. Die sogenannte stille Beschäftigung fällt fort. Die Tätigkeit der Schüler wird noch dadurch besonders wertvoll, daß die Anzahl der spontanen Äußerungen natürlich bedeutend größer ist, da viel mehr Kinder zu Worte kommen als früher, wo viele es im Klassenunterricht nicht wagten, etwas zu sagen, zu spät den Finger

hoben und schließlich alles unterließen, da dauernd andere Kinder ihnen zuvor kamen.

Für unsere Kinder, die außerhalb der Schule stets plattdeutsch sprechen, ist der häufige Gebrauch der hochdeutschen Sprache besonders wichtig. Sprachfreudigkeit und Gewandtheit im sprachlichen Ausdruck nehmen zu. Sonst verfiel man schon beim Verlassen des Schulhauses wieder in die plattdeutsche Mundart. In letzter Zeit konnte ich beobachten, daß sich Kinder auf dem Heimwege noch hochdeutsch unterhielten. Wir erleben eine Zunahme der Aktivität bei allen Kindern, auch bei den passivsten!

Das ist ein Beweis für die Richtigkeit unserer Einstellung. Durch unsere Individualisierung haben wir die Masse erfaßt.

Betrachten wir nun die Einstellung der Kinder zur Gemeinschaft genauer. Ich sehe im Klassenunterricht drei Möglichkeiten dieser Einstellung. Dem Kinde kann die Gemeinschaft, in die es hineingestellt wird, angenehm, unangenehm oder gleichgültig sein. Angenehm, weil die Anwesenheit der anderen die Befriedigung seines gesteigerten Geltungsstrebens ermöglicht. Unangenehm ist vielen zaghaften, verzärtelten einzigen Kindern die Gemeinschaft, besonders solchen, die mit dem Arbeitstempo der Spitze nicht Schritt halten können, und bei denen sich auf diese Weise Minderwertigkeitsgefühle bilden. Viele von ihnen befinden sich in der passiven Trotzstellung. Immer gleichgültig wird keinem Kind die Gemeinschaft sein. Ab und zu kann der sonst ständig mitschwingende Gedanke an die Gemeinschaft vollständig verdrängt werden, vielleicht dann, wenn ein überaus starker Eindruck von einer Sache vorherrscht.

Aus zahlreichen Äußerungen geht hervor, daß sich die Kinder in den von uns gebildeten Gruppen wohl fühlen. »Gleich und gleich gesellt sich gern.« Zaghafte, mit langsamer Arbeitsweise, zu einer Gruppe vereinigt, wurden aktiv. Minderwertigkeitsgefühle entstehen kaum.

Helfen wird etwas Selbstverständliches. Der andere ist dem Kinde nicht gleichgültig oder unangenehm. Er arbeitet ja mit an derselben Aufgabe zur Erreichung gemeinsamer Vorteile. (Eltern in der Gemeinschaft beim Dreschen.) Der Wert der Gemeinschaft wird allmählich bewußt, und damit wird die Einstellung zur Gemeinschaft eine grundsätzlich andere. In einem schriftlichen »Bericht« der Kinder: »Was mir in der Schule gefällt — was mir nicht gefällt«, kommt immer wieder zum Ausdruck, wie sehr sie die Arbeit in Gruppen schätzen.

Fritz: »Mir gefällt, daß wir in Gruppen arbeiten. Wenn einer dort nichts kann, können wir ihm helfen.«

Willi: »Mir gefällt, daß wir jetzt in Gruppen arbeiten. Wenn einer die Rechenaufgaben nicht kann, dann können wir sie ihm lernen. Es ist auch schön, daß eine Gruppe nach Hause gehen kann, wenn sie ihre Arbeit geschafft hat.«

Elfriede: »... und daß wir in Gruppen unsere Arbeiten erledigen, das Zusammenarbeiten gefällt mir sehr.«

In freien Unterhaltungen während der Pause bestätigen mir die Kinder immer wieder, daß die Arbeiten in Gruppen ihnen sehr gefalle, und daß es jetzt viel schöner in der Schule sei als früher, wo noch die Abteilungen bestanden.

Es war vorauszusehen, daß es in der ersten Zeit in manchen Gruppen zu kleinen Reibungen kam. Man half zwar dem anderen, aber es geschah in hartem Ton. Hier mußte der Lehrer eingreifen und immer wieder auf den Wert edler Kameradschaft aufmerksam machen und selbst Beispiel eines liebevollen Helfers sein. In manchen Gruppen herrscht heute ein höflicherer Ton als in anderen. Die Umgangsformen haben sich jedoch bei allen gebessert.

Im Gruppenunterricht wird auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern ein anderes. Man könnte leicht auf den Gedanken kommen, der Einfluß der Lehrpersönlichkeit gehe hier zum großen Teil verloren. Der Lehrer beschäftigt sich ja nur einen Bruchteil der Stunde mit einer Gruppe. Wir erkennen den Wert des Persönlichen, dieser irrationalen Macht, voll an. Das Ins-Auge-sehen,

Ins-Gewissen-reden ermöglicht leicht das Überspringen eines Funken von Mensch zu Mensch. Die Kinder können begeistert werden vom sprachlichen Ausdruck des Lehrers, von seiner Mimik. Seine Mühe, seine Erregtheit kann manches Kind mitreißen. Aber zu allem ist ja keine bestimmte Zeit notwendig. Wir behaupten, daß die Einwirkung des Lehrers in der Gruppe eine viel intensivere ist. Der Kontakt mit allen Kindern ist in einer kleinen Gemeinschaft, deren Glieder einen gemeinsamen Grundzug haben, viel leichter herzustellen. Der Lehrer fühlt allmählich die notwendige Einstellung zu den verschiedenen Gruppen heraus. — Die Kinder merken bald, daß der Lehrer nicht nur für einige da ist, für die, die sich vordrängen. Jedes scheint ihm gleich wertvoll zu sein. Das feine Rechtsgefühl der Kinder wird im Gruppenunterricht weit seltener verletzt als im Klassenunterricht. Der Lehrer, ein Freund aller, auch der Langsamen und Zurückgedrängten! Das hat zur Folge, daß das Vertrauen zum Lehrer ein größeres geworden ist. Dafür bringen die Kinder täglich Beweise. Haben sie in ihren Gruppen ein Diktat geschrieben, so geben sie mir ohne Scheu die tatsächliche Fehlerzahl an. »Na, Fritz, wieviel Fehler hast Du denn gemacht?« »Vier, voriges Mal hatte ich aber sechs.« Darauf ein anderes Kind derselben Gruppe: »Ich hatte vier Fehler, beim vorigen Diktat hatte ich drei.« »Ich habe zwei Fehler, das (zeigt dabei auf fasst) schreibe ich doch immer wieder verkehrt.«

Bei einer dauernden Einwirkung auf die Kinder läuft man leicht Gefahr, sie dem Erwachsenen angleichen zu wollen, was Ausdruck und Denkungsweise anbetrifft. Dieser Gefahr gehen wir im Gruppenunterricht aus dem Wege. Die kindliche Eigenart bleibt erhalten und doch wird auf das Kind eingewirkt, wird es geführt. (Vgl. *Litt:* Führen oder Wachsenlassen?)

Die praktischen Versuche haben erwiesen, daß sich in unserem Gruppenunterricht, wo die äußeren Bedingungen für die Entfaltung der Selbsttätigkeit gegeben sind, die

Grundsätze der Arbeitsschule am besten verwirklichen lassen.

Zusammenfassung *(A. Eymer)*.

Aus den vorstehenden Ausführungen *Kefferts* spricht deutlich die Genugtuung des erfahrenen Lehrers über das Ergebnis unseres Schulversuchs.

Ich knüpfe an den Schlußsatz an, der der Überzeugung Ausdruck gibt, daß erst in unserem Gruppenunterricht die Grundsätze der Arbeitsschule sich voll verwirklichen lassen. Zu einer restlosen Entfaltung dieser Unterrichtsform bieten wir nicht nur unsere guten Dienste an, sondern ermöglichen sie erst in ihrer vollen Reinheit und Ergiebigkeit. Wer den *Gaudig*schen Grundgedanken der freien Schülerarbeit und Selbsttätigkeit restlos durchführen will, bedarf einer geeigneten Gruppenbildung als unerläßlicher Vorbedingung.

Lotte Müller, die bekannte Schülerin Gaudigs, schreibt in ihrem Buche »Von freier Schülerarbeit«: »Die Arbeit wäre dem Arbeitenden u. U. nicht innerste Notwendigkeit, sondern er trüge von außen her Aufgaben an den Stoff heran, während bei echter Eigentätigkeit Aufgabe und Art der Behandlung aus dem Stoff herauswachsen.«

Sie fordert weiterhin wohlüberlegte Ausgangspunkte zu suchen, um die Klasse immer zu neuen Stellungnahmen zu veranlassen.

Aus Vorstehendem spricht eine gewisse Verlegenheit. Denn darüber kann keine Verschiedenheit der Meinungen bestehen, daß für die Behandlung der Sinn des Stoffes richtunggebend sein muß. Wenn *Lotte Müller* indessen der Gefahr des Erstarrens vorbeugen will, so spricht daraus die Schwerfälligkeit der Klassenstruktur mit ihren Hemmungen, gegen deren ungünstige Einwirkungen ihr Arbeitsunterricht sich oft vergeblich wehrt.

In unserer Gruppenarbeit ist die Gefahr von vornherein ausgeschlossen, daß von außen her Aufgaben an den Stoff herangetragen werden, da die Schüler für sich

allein dastehen und nur auf sich angewiesen sind. Ebenso fremd ist die Gefahr der Erstarrung in unserem Gruppenunterricht, auf deren Bekämpfung *Lotte Müller* scheinbar sehr viel Zeit verwenden muß. Aus der Selbständigmachung der Gruppe folgen die schon früher gestreiften organisatorischen Maßnahmen. Die Kinder haben nicht nur den Unterrichtsweg selbst zu machen, sondern sich auch im Gebrauch der notwendigen Unterrichtsmittel zu üben. Bücher und Lehrmittel werden nicht vom Lehrer, sondern von den Schülern für den jeweiligen Zweck ausgewählt. Wünschenswert wären natürlich weitere Arbeitsräume, wie sie z. B. in Amerika den Schülern zur Verfügung gestellt werden. Nach Berichten von *Hylla* ist drüben dem Eigenstudium weitest Rechnung getragen. Interessant ist auch eine andere wesentliche Übereinstimmung zwischen der dortigen Methode und der unsrigen. *Hylla* nennt diese Methode die Problemmethode, insofern sie der persönlichen Einstellung weitgehendst Rechnung trägt und sich mit den Problemen befaßt, zu denen sich der Schüler innerlich hingetrieben fühlt. Der Amerikaner ist uns in der klareren individuellen Einstellung zweifellos voraus.

Es war auch schon erwähnt, daß wir für die Dauer der Arbeitsstunde und Erholungspause den Kindern größere Freiheit gewähren. Solange noch eine Aufgabe zu erledigen ist, ist der Zwang des Aufenthalts im Klassenraum verständlich. Aber darüber hinaus die Kinder festzuhalten, um der »Ordnung« willen, ist weder aus erzieherischen Gründen verständlich, noch ökonomisch. Das Kind muß wissen, daß es durch seinen Fleiß selbst im stande ist, den Schulschluß zu beeinflussen. Andernfalls erziehen wir die Kinder — nicht etwa zur Ordnung —, sondern zur Gleichgültigkeit und Verdrossenheit; auf diese Weise wächst die Passivität, von uns selbst groß gezogen. Wir sollten doch über den mechanistischen Standpunkt allmählich hinausgewachsen sein, daß der Schulerfolg eine reine Funktion der Stundenzahl ist.

Es ist schlechterdings nicht einzusehen, wie die Arbeitsschule einen freischaffenden Menschen bilden will, wenn die zu lösende Kraft eigenen Schaffens immer wieder durch Formen geknebelt wird, deren Wert der Vergangenheit angehört.

Gehen wir nun zu einer Prüfung über, ob und wie in unserer Schule eine innere Umstellung und Entwicklung des Schülers erfolgt. Eingehendere Beobachtungen lassen zwei wesentliche Fortschritte erkennen: Einmal eine Steigerung der Fertigkeiten (Wissen) und zweitens eine der Fähigkeiten. Das erstere bezieht sich auf vorhandenes Wissen, das zweite auf eine Auseinandersetzung mit neuen Situationen. Kenntnisse werden ganz sichtbar in höherem Maße angeeignet, da das einzelne Kind viel öfter mit den Stoffen und Aufgaben in Verbindung kommt. Es geht auch infolge seiner eigenen Wahl mit größerer Aktivität und Interesse an die Arbeit heran, die infolgedessen auch gründlicher verarbeitet und behalten wird. Die Vermehrung der positiven Kenntnisse, einschließlich der technischen Fertigkeiten, tritt bei der Besichtigung der Schule deutlich zutage. Ein unzweideutiger Prüfstein ist gegeben, sobald die Schüler die Schule verlassen haben und dann erneut geprüft werden. Ich habe die schulentlassenen Knaben in der Fortbildungsschule weiter beobachtet und festgestellt, daß die Arbeit unserer Versuchsschule ganz deutlich auch dort in Erscheinung tritt. Das Schulwissen ist nicht verflogen, wie leider in vielen anderen Schulen, sondern fester Bestand der Schüler geblieben.

Noch auffallender tritt dieser Unterschied in Erscheinung, wenn man die Entwicklung der Fähigkeiten ins Auge faßt. Es ist eine alltägliche Klage, daß die Schüler nach ihrer Entlassung im Beruf mit ihrer Schulweisheit nichts anzufangen wissen. Ihnen fehlt die praktische Intelligenzentwicklung, um sich mit den Notwendigkeiten ihres neuen Lebens auseinanderzusetzen. Wir haben demgegenüber in unserer Schule den größeren Wert darauf

gelegt, daß schon zur Schulzeit von unten auf die Kinder zu einer zweckmäßigen Arbeitstechnik erzogen werden, die sie befähigt, auch ohne den Lehrer durch eigenes Nachdenken und selbständige Benutzung zugänglicher Hilfsmittel eines Kulturmenschen wie Bücherei, Zeitung, Zeitschriften, Werkzeuge, sich tätig schaffend in seiner Umwelt zurecht zu finden. Wenn auch bisher Versuche in dieser Hinsicht nicht fehlten und in den Lehrplänen niedergelegt wurden, die Kinder selbständig zu machen, so brach das künstlich aufgerichtete Gebäude leider regelmäßig zusammen, sobald in Gegenwart und unter dem Widerspruch Erwachsener und Andersdenkender die so mühsam angeeignete Schulbildung ihre Probe bestehen sollte. Hier waren Lebenswerte verkümmert — der Biotonus des jungen Menschen war gesunken, so daß die übernommene Bildungsmasse des Haltes entbehrte.

Wenn es uns auch möglich ist, schon jetzt nach einer $1^1/_2$jährigen Arbeit den Beweis zu erbringen, daß im Gegensatz zu den eingangs erwähnten Mißerfolgen des Klassenunterrichts in unserer Schule nur ein ganz verschwindender Prozentsatz, statt der 50 $^0/_0$, das Schulziel nicht erreicht, so bedarf es natürlich noch weiter führender Versuche, besonders in größeren Schulsystemen, um in überzeugender Weise den Wert unserer Schulform allgemein darzutun. Besondere Schwierigkeiten bieten solche Versuche nicht. Besonders wertvoll scheint es mir zu sein, daß größere Klassen statt schwieriger, jetzt leichter zu beschulen sind, da hier günstigere Bedingungen für reine Gruppenbildung gegeben sind.

Es sei noch auf die besondere soziale Leistung hingewiesen, den Schüler beizeiten in den Rahmen der ihn später aufnehmenden Gemeinschaft bewußt einzufügen. In der von uns gepflegten Gewöhnung an gemeinsames Denken, Fühlen und Handeln liegt eine viel sichere Gewähr für ein dauernderes soziales Leben, als sie der reine Unterricht auf verstandesmäßiger Grundlage bisher zu bieten vermochte. Durch die Einfügung sozialer

Formen in den Alltag des Schullebens haben wir ein Neufeld sittlich-pädagogischen Tuns erschlossen.

Ich schließe mit einer Notiz aus dem literarischen Teil einer Tageszeitung mit der Überschrift: Tempo in Holland von F. M. Hübner. Dort wird ausgeführt, daß es dem Holländer im Blut liegt, sich Zeit und Weile zu lassen, und im einzelnen wird geschildert, wie im Zeitungswesen, in den Geschäften, in den Büros, kurz allerwärts man sich die Zeit nimmt. »Der Holländer fühlt sich wohl in der Ruhe, in der Behäbigkeit, im langsamen, aber gerade darum so gründlichen Überlegen; er ist, wenn man will, hinter dem europäischen Spitzentempo um 20 Jahre zurück, nur besagt das eben gar nichts, dieweil er, auch ohne sich der Modernität zu versklaven, ans Ziel kommt.«

Solche Holländertypen haben wir in jedem Volk, auch unter uns. Wollte man sie zwingen, sich einem anderen Tempo anzupassen, so würde das keinen Fortschritt bedeuten. Ihnen indessen Gelegenheit geben, sich im Rahmen ihrer Struktur zu entwickeln, liegt in der Gedankenrichtung vorstehenden Artikels und auch unserer Arbeit. Unser Gruppenunterricht schafft diese Freiheit. Wir haben einige auffallend langsame Kinder beobachtet, die im Klassenverband bei der Lösung von Aufgaben eine dauernde Hemmung der übrigen bedeuteten. Nachdem wir sie zu einer »Holländergruppe« zusammengeschlossen hatten, blieben sie nicht mehr so weit hinter den anderen zurück, ja sie überraschten uns neuerdings, indem sie öfters als erste fertig wurden. Infolge ihrer größeren Sorgfalt und ungestört von den übrigen kamen sie eher zum Ziele als die sogenannten Schnellen, die oft auf Irrwege und Umwege geraten und so tatsächlich langsamer sind.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Bilderläuterung.

Die drei Aufnahmen zeigen die Kinder bei der Arbeit in den neuen Gemeinschaften, die nach Ostern 1929 gebildet wurden.

Bild I. Die vier Kinder im Hintergrunde (Gruppe Lisette, schnell arbeitende Kinder) haben eben mit den Rechenübungen begonnen. Gerhard »blitzt« (schnell ergänzen mit Hilfe unserer Tabellen). Es macht ihm offenbar Freude. Der Lehrer hat sich eben zu dieser Gruppe gesetzt.

Die davorsitzende Fünfergruppe ist die Gruppe Emmi (links). Diese Kinder, die von drei Gruppen nach Abgang der Konfirmanden übrig blieben, schlossen sich schon vor Ostern zu einer Gemeinschaft zusammen und baten auch nach Ostern in einer Gruppe arbeiten zu dürfen. Es sind äußerst selbständige und sorgfältige Arbeiter, die auch Sinn für Ordnung und Schmuck haben. Unaufgefordert ordnen sie die Anschauungsmittel und die Bücherei, nicht selten steht ein Strauß auf ihrem Arbeitstisch. (Zwischen den beiden Knaben ist ein Schneeglöckchenstrauß sichtbar). Im Tempo zeigen sich die Unterschiede. Trotzdem lasse ich diese selbstgebildete Gemeinschaft zunächst versuchsweise bestehen. Die Gruppenführerin, das größere Mädchen, macht eben einen Vorschlag, wie man die Hausarbeiten auf die einzelnen Schüler verteilen könnte. (Vorträge, Sucharbeit usw.) Die anderen hören gespannt zu.

Rechts auf dem Bilde sieht man einige Kinder der Gruppen Emil und Elsbeth. (Zwei langsam arbeitende Gruppen.) Von der Gruppe Elsbeth ist nur der eine Junge (im Vordergrunde groß) sichtbar. Die Rechentabellen sind eben verteilt. Die Führer geben die Wiederholung bekannt.

Bild II zeigt die Gruppe Elsbeth noch einmal (links im Vordergrunde). Im Hintergrunde links rechnet die Gruppe Reinhold (schnell arbeitende Kinder). Hermann hat die Rechentafel in der Hand. Die Gruppe rechts im Hintergrunde ist das erste Schuljahr, davor das zweite.

Auf Bild III sieht man die Gruppe Reinhold noch einmal. Leider ist die Aufmerksamkeit zweier Mädchen abgelenkt worden. Das Photographiertwerden interessierte sie in ihrer weiblichen Eitelkeit doch mehr als Hermanns Rechenkünste.



Bild I.

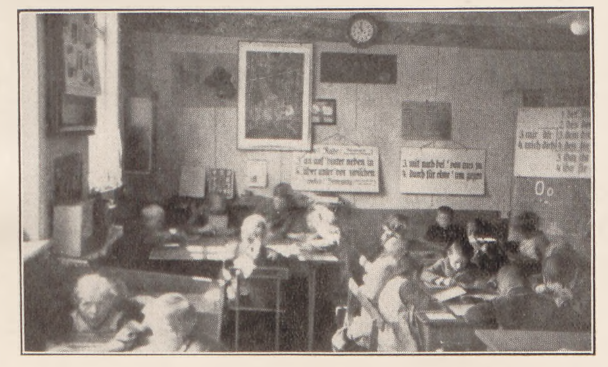


Bild II.

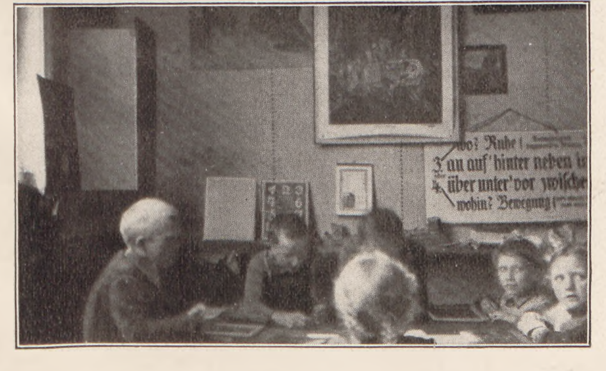


Bild III.

